

LANGUE FRANÇAISE

Iosu MORACHO BAQUEDANO

LA PHONÉTIQUE DU FLE ET
LES TICE

TFG/*GBL* 2014



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Grado en Maestro de Educación Primaria
Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Grado de Maestro en Educación Primaria
Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo de Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

La phonétique du FLE et les TICE

Ioosu MORACHO BAQUEDANO

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante / Ikaslea

Iosu MORACHO BAQUEDANO

Título / Izenburua

La phonétique du FLE et les TICE

Grado / Gradu

Grado de Maestro en Educación Primaria / Lehen Hezkuntzako Irakasleen
Gradua

Centro / Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien
Fakultatea
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Directora / Zuzendaria

Ana GAÍNZA TEJEDOR

Departamento / Saila

Departamento de Filología y Didáctica de la Lengua

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2013/2014

Semestre / Seihilekoa

Primavera / Udaberrik

Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

En el Grado de Maestro en Educación Primaria por la Universidad Pública de Navarra este trabajo tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Primaria se estructuran, según la Orden ECI/3857/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psicopedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, el *prácticum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3857/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3857/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y prácticum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* se ha concretado en la perspectiva desde la que el autor plantea el proyecto. En la actualidad, las “Tecnologías de la Información y la Comunicación” son un referente pedagógico y sociocultural de primer orden. Los agentes educativos hemos de construir el aprendizaje teniendo en cuenta esta realidad, y este trabajo parte de la visión de que las TIC desempeñan un papel fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, el módulo *didáctico y disciplinar* está presente en la propuesta didáctica que incluimos en este trabajo. La experiencia del autor en las aulas, como alumno y como profesor, demuestra que el conocimiento disciplinar no es suficiente si no se cuentan con las herramientas didácticas y pedagógicas necesarias para asegurar el aprendizaje. El conocimiento aportado por las materias de este módulo ha permitido integrar de manera efectiva el uso de las TIC con el desarrollo de la conciencia fonética de los estudiantes.

Asimismo, el módulo *prácticum* ha sido decisivo para conocer *in situ* la realidad de las aulas. También ha permitido que el autor haya podido llevar a la práctica en un contexto real algunas de las propuestas didácticas que se plantean.

Del mismo modo, es imprescindible recalcar que el módulo *optativo*, centrado en su totalidad en las lenguas extranjeras, ha otorgado al autor una base de la que partir en lo que a conocimientos fonéticos, interculturales y de idiomas se refiere. A pesar de que la mención del autor es de lengua inglesa, el presente trabajo está redactado en lengua francesa para así presentar de manera contextualizada y coherente los contenidos de este proyecto.

Por último, la Orden ECI/3857/2007 establece que al finalizar el Grado, los estudiantes deben haber adquirido el nivel C1 en lengua castellana. Por ello, para demostrar esta competencia lingüística, se redactan también en esta lengua los apartados “Introducción” y “Conclusiones”, así como el preceptivo resumen que aparece en el siguiente apartado.

Resumen

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se desarrollan constantemente y en pocos años se han convertido en un referente ineludible para cualquier ámbito de nuestra sociedad. Este trabajo, eminentemente teórico, analiza qué pueden aportar estas herramientas tecnológicas al campo del Francés como Lengua Extranjera (FLE). En concreto, nos centramos en el la fonética porque consideramos que es una de las bases de la competencia lingüística. Introducimos el concepto de conciencia fonética y, siguiendo el método de la “*Recherche–Développement*”, señalamos algunas líneas de actuación a través de las TIC. El proceso, de esta manera, toma forma de manera efectiva, contextualizada y significativa.

Palabras clave: TIC; FLE; Recherche–Développement; Fonética; Propuesta didáctica;

Résumé

Les Technologies de l'Information et la Communication (TIC) sont en constante évolution et en quelques années elles sont devenues une référence essentielle à tous les niveaux de notre société. Ce travail, éminemment théorique, analyse l'apport des technologies au domaine du Français Langue Étrangère (FLE). Plus précisément, nous abordons le champ de la phonétique, car il est certainement l'un des fondements de la compétence linguistique. Nous introduisons le concept de conscience phonétique et, suivant la méthode de la «Recherche-Développement», nous signalons des lignes d'intervention didactique pour ce domaine particulier. Grâce aux TICE, le processus prend forme de manière efficace, contextualisée et significative.

Mots-clefs: TIC; FLE; Recherche–Développement; Phonétique; Proposition didactique;

Abstract

Information and Communication Technologies (ICT) are constantly developing and in a few years they have become an essential reference for our society. This project, eminently theoretical, analyses what these technologies can provide to the field of French as a Foreign Language (FLE). Specifically, we focus on phonetics because we consider that this is one of the foundations of the linguistic competence. We introduce the concept of phonetic awareness and, following the method of the "*Recherche – Développement*", we point out some didactic guidelines for this particular field. Through the use of ICT tools, the process takes form in an effective, contextualized and meaningful way.

Keywords: ICT; FLE; Recherche–Développement; Phonetics; Didactic proposal;

Índice

Introducción

1. L'intégration des TICE dans le Système Éducatif	3
1.1. Introduction	3
1.2. Les Nouvelles Technologies de l'Information et la Communication	3
1.3. L'intégration des NTIC auprès de l'éducation	4
1.3.1. L'intégration des TICE	4
1.3.2. Justification. Pourquoi intégrer les TICE?	4
1.3.3. L'intégration des TICE en classe de FLE	7
2. La phonétique du FLE	9
2.1. Introduction	9
2.2. Définition	9
2.3. Contextualisation historique	10
2.3.1. La marginalisation de la phonétique	11
2.4. La conscience phonétique dans le processus d'enseignement et apprentissage	13
2.4.1. Apports des faits phonétiques	13
2.4.2. La phonétique en classe. Un exemple de travail traditionnel	14
2.4.3. La présence de la phonétique dans les manuels	16
2.4.3.1. L'audio	16
2.4.3.2. L'oral	18
2.4.3.3. La phonétique	18
2.5. Difficultés de l'enseignement de la phonétique	19
3. La recherche – développement contextualisée	21
3.1. Introduction	21
3.2. Description de la méthode	21
3.3. Problématique constatée	23
3.3.1. Analyse du programme d'enseignement de l'Éducation Primaire	23
3.3.1.1. FLE et phonétique	23
3.3.1.2. L'usage des TICE	26
3.3.1.3. Analyse à travers les compétences basiques	27
3.3.2. Les traits distincts des faits phonétiques français et espagnols	28
3.4. Questions de départ	28
3.5. Hypothèses	29
4. Proposition didactique	31
4.1. Introduction	31
4.2. Brève considération pédagogique	32
4.3. Objectifs	33
4.4. Le Radio Blog, une activité de visibilisation: Caractéristiques	34
4.5. Classification des activités phonétiques	37
4.6. Contextualisation du groupe de travail	37

4.7. Activité d'introduction	37
4.8. Proposition de l'ensemble des activités	41
4.8.1. Activité de sensibilisation aux faits phonétiques	42
4.8.2. Activité de sensibilisation à la représentation visuelle	44
4.8.3. Activité de discrimination auditive	46
4.8.4. Activité de lecture en haute voix	48
4.8.5. Activité de production dirigée	49
4.9. L'activité du Radio Blog	53
4.10. Difficultés du processus	54
Conclusiones	57
Références	61
Anexos	
A. Anexo I: Liste de ressources TICE	
A. Anexo II : Matériel de « Vitamine 2 »	
A. Anexo III: Classification d'activités phonétiques	
A. Anexo IV : Exemple de production du CPEIP Catalina de Foix	
A. Anexo V : Grille de la Troisième Étape (Activité d'Introduction)	

INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado se enmarca en el último semestre de la formación del “Grado de Maestro en Educación Primaria” de la Universidad Pública de Navarra.

Como se aclara en el preámbulo, los diferentes troncos de materias de la totalidad del plan de estudios han aportado conocimientos y competencias que, de manera explícita o implícita, se encuentran presentes en esta obra.

En concreto, este Trabajo de Fin de Grado se adscribe al campo de la Didáctica de las Lenguas y en particular a la Didáctica del Francés como Lengua Extranjera (FLE). El autor se centra en la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el contexto específico de la fonética del FLE.

Así pues, bajo la forma de una “Recherche - Développement¹” se presenta desde una perspectiva histórica y funcional la integración de las TIC en el Sistema Educativo español. Se estudia también la situación didáctico-pedagógica de la fonética en el contexto determinado de las clases de francés y, a partir de una problemática definida, se formulan unas hipótesis para las que se han creado algunas opciones y propuestas pedagógicas ad-hoc. La naturaleza de este trabajo es eminentemente teórica y estas actividades son solo modelos de actuación que proponemos para desarrollar de modo práctico la problemática de que partimos. En concreto, hemos desarrollado algunas propuestas que utilizan las TIC para afrontar de manera más efectiva el desarrollo de la conciencia fonética de los estudiantes. Algunas de ellas se han llevado a cabo a modo de prueba en un colegio público de la Comunidad Foral de Navarra.

Sin duda alguna, el campo de las NTIC se desarrolla constantemente y en materia de Educación, es imperativo el desarrollo de nuevas opciones y planes que aprovechen su potencial pedagógico para adaptar y mejorar los tradicionales métodos de Enseñanza-Aprendizaje.

¹ Término prestado del artículo de Nicolas Guichon para « Les Cahiers de l'Acedle » (Nº 4, juin 2007), *Recherche - Développement et Didactique des Langues*.

La normativa de Trabajos de Fin de Grado de la Universidad Pública de Navarra señala que estos se pueden realizar en un idioma extranjero, por lo que el autor y la directora de la presente obra se han decantado por la redacción en lengua francesa, ofreciendo así un contexto apropiado para la terminología y el campo de conocimiento específicos a los que se adscribe este estudio.

Personalmente, me gustaría aclarar que he escogido este tema porque la lengua francesa me apasiona. Mi experiencia me ha demostrado que la presencia de la fonética en las aulas es muy insuficiente y he querido centrarme en este campo para analizar las múltiples posibilidades que las TIC ofrecen en el aula.

Por último, es necesario agradecer la colaboración de todas las personas e instituciones que han colaborado en la realización de este proyecto, muy en concreto a Ana Gaínza Tejedor, directora académica del mismo, y a Estela Roca Llamas, profesora titular del Departamento de Francés del centro en el que se llevaron a cabo algunas de las actividades modelo que se presentan.

1. L'INTÉGRATION DES TICE DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF

1. 1. Introduction

Les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) ont connu un progrès sans précédents au cours des dernières décennies. L'évolution incontestable des ressources technologiques est rapide et sa progression est régulière dans un grand éventail de fronts. Une grande partie de la société est maintenant dépendante de ces outils et de plus en plus d'activités et de processus de la vie quotidienne se réalisent avec l'aide ou par le biais des NTIC. Le terme « mutation numérique » (Cousin, 2010) est certain et explique l'avancement d'une réalité interdisciplinaire et globale.

L'éducation, comment pourrait-il en être autrement, s'est adhéree à ce progrès et un changement méthodologique intégral est en cours afin de s'adapter aux besoins et aux exigences de la nouvelle ère technologique.

« Les enfants naissent dans une culture où l'on clique, et le devoir des enseignants est de s'insérer dans l'univers de leurs élèves ». (Philippe Perrenoud dans Salecki 2010 :16)

1.2. Les Nouvelles Technologies de l'Information et la Communication

Les « Nouvelles Technologies de l'Information et la Communication » (NTIC), aussi appelées « Technologies de l'Information et la Communication » (TIC), « Nouvelles Technologies » (NT) ou, dans notre champ concret d'étude, « Technologies de l'Information et la Communication pour l'Éducation » (TICE), sont l'ensemble des ressources à origine technologique développées au cours des dernières décennies et dont l'application s'avère évidente et permanente dans la plupart des domaines de notre société.

Les ressources TIC se développent rapidement et de nombreuses applications sont découvertes et créées continuellement. Cet épanouissement multidisciplinaire montre que ce qui n'est pas possible aujourd'hui pourra probablement l'être dans l'avenir. Les experts spéculent à propos des limites, soit humaines ou technologiques, de ce processus inventé et réinventé chaque jour.

Les lecteurs de cette œuvre peuvent trouver sur l'*Anexo I* une liste où nous avons décrit les ressources TICE les plus communes en salle de classe.

1.3. L'intégration des NTIC auprès de l'Éducation

Nous allons maintenant définir et justifier l'intégration des TICE dans les processus d'enseignement et apprentissage.

1.3.1. L'Intégration des TICE

Bourguignon (1994, dans Hocine 2011 :220) propose cette définition: « Par intégration, nous entendons toute insertion de l'outil technologique, au cours d'une ou plusieurs séances, dans une séquence pédagogique globale, dont les objectifs ont été clairement déterminés ».

Pour sa part, Mangenot (2000, dans Hocine 2011 :220) signale que « l'intégration [des TICE], c'est quand l'outil informatique est mis avec efficacité au service des apprentissages ». Hocine (2011 :220) y ajoute que cette « efficacité présuppose qu'il y ait des gains en termes de temps d'apprentissage, de réduction de la taille des groupes, d'activité plus grande de chaque apprenant, d'appropriation meilleure ou finalement de production ».

Compte tenu des contributions apportées ici, nous avons défini l'intégration des TICE comme le processus par lequel la méthodologie d'enseignement et d'apprentissage s'approprie de la technologie pour compléter, améliorer, adapter et mettre à jour les méthodes traditionnellement utilisées en cours.

Il convient de noter que dans le cas de l'intégration des TICE, les principes pédagogiques restent les mêmes pour le FLE et les autres matières. Cependant, nous aborderons certaines particularités méthodologiques intrinsèques aux cours des langues.

1.3.2. Justification. Pourquoi intégrer les TICE ?

Nous allons examiner les mérites expliquant l'incontestable valeur pédagogique des TICE.

Évidemment, ce processus de développement technologique n'est pas un hasard. En effet, les TICE permettent d'entreprendre de nombreuses actions de manière beaucoup plus confortable et efficace par rapport aux moyens

traditionnels. Dans le domaine de l'éducation, les avantages sont nombreux et même si certaines personnes ou institutions montrent des réticences au changement, la mise en œuvre définitive et durable des TICE s'avère une réalité incontestable.

Tout d'abord, elles représentent un accès direct à une variété presque infinie des ressources éducatives. Les relations entre les individus, les institutions et les écoles se développent et offrent de nombreuses possibilités de partage. Si jadis le fait d'avoir une encyclopédie en classe représentait une fenêtre d'opportunités pour épanouir les connaissances et l'intérêt des élèves, les ressources numériques et l'accès au réseau Internet représentent maintenant un progrès inégalable qui ouvre la porte à d'immenses possibilités de formation.

Le deuxième point à considérer est aussi de niveau pédagogique. Les principes de l'Éducation Personnalisée indiquent que l'éducation doit être adaptée autant que possible aux besoins des élèves.

“Personalized learning has been described (...) as “a philosophy” and as an approach to teaching and learning which builds on the needs and interests of the child. In particular, it recognizes that the quality of learning is shaped by the learner’s experience, character, interests and aspirations (...). High-quality teaching thus explicitly builds on learner needs (...).” (Department for Education and Skills – UK, 2001 dans Pollard, 2008: 170-171)²

L'ensemble d'étudiants des écoles est de plus en plus varié et diversifié. Sous l'évidence que les différents styles d'apprentissage sont une réalité éducative essentielle, il est urgent de trouver non seulement les ressources mais aussi les méthodes de travail qui permettent d'accéder aux différents besoins des apprenants. À ce propos, les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication offrent de nombreuses et variées possibilités d'apprentissage.

Par exemple, une grande partie des élèves apprennent plus efficacement grâce à l'utilisation de matériel visuel, car ils priment les ressources visuelles pour

² « L'apprentissage personnalisé a été décrit (...) comme « une philosophie » et une approche au processus d'enseignement et apprentissage qui construit [l'apprentissage] sur les besoins et intérêts de l'enfant. Particulièrement, cela reconnaît que la qualité de l'Éducation est déterminée par les expériences de l'apprenant, caractère, intérêts et aspirations (...). L'enseignement de haute qualité s'échafaude donc sur les besoins des apprenants (...)» (Department for Education and Skills – UK, 2001 dans Pollard, 2008: 170-171).

s'approvisionner des inputs d'apprentissage. Pour ces étudiants, en effet, l'utilisation des TBI et d'autres ressources technologiques telles que les tablettes, servira à faire face de manière beaucoup plus appropriée et ciblée à leurs besoins spécifiques lors du processus d'enseignement et apprentissage.

De plus, avec l'introduction de diverses ressources éducatives, l'intérêt des élèves se développe parce que les matériels utilisés sont significatifs et proches de leurs intérêts. Si l'enseignement est personnalisé, les résultats d'apprentissage seront meilleurs, comme le *DfES* du Royaume Uni l'expliquait dans la citation précédente.

Il faut également ajouter que la motivation des élèves tient à grandir grâce à l'utilisation des outils TIC. Comme Hocine (2011: 221) le souligne : «les TICE tendent à susciter l'intérêt des apprenants ».

En même temps, les ressources TICE permettent la co-construction des connaissances puisque la plupart des activités proposées par cette méthodologie favorisent l'interaction sociale (face à face ou en ligne).

Les TICE peuvent aussi stimuler l'autonomie des élèves. Il est aussi une réalité que les productions des élèves ont tendance à améliorer grâce à la motivation et aux processus de renforcement de l'intérêt et du travail bien fait. L'aisance des élèves avec les NTIC est de la même manière une réalité qui leur permet de faire face aux difficultés et représente donc une aide vis-à-vis des enseignants.

Les capacités cognitives peuvent se voir améliorées si la réflexion intrinsèque à ces processus de création est développée. La figure de l'enseignant est celle d'un guide ou facilitateur qui fonctionne à des différents niveaux et qui permet donc de créer des habitudes cognitives essentielles pour l'apprentissage des élèves.

Puisque les enfants de notre société sont des « *digital natives* » (Prensky, 2010), nos processus d'enseignement doivent impérativement tenir compte de cette réalité. Seulement ainsi, nous pourrons réinventer et adapter nos méthodes aux *univers de nos enfants*.

1.3.3. L'intégration des TICE en classe de FLE

Nous nous penchons maintenant sur les particularités liées à l'intégration des TICE en classe de FLE. Pour ce que l'on analyse ici, les réflexions que nous signons sont extensibles à d'autres langues.

L'intégration des TICE en classe de FLE est un peu au-dessus du reste des sujets. Les méthodes et ressources pédagogiques pour les langues étrangères ont toujours été différentes grâce à la nature pratique et interactive qu'exige forcément l'apprentissage des langues.

« L'une des particularités de l'enseignement des langues vivantes est que la méthodologie déjà traditionnelle de cette discipline fait depuis près de quarante ans une large utilisation des technologies de l'information et de la communication : emploi de ressources iconographiques, utilisation de ressources audio, ressources vidéo, enregistrement des élèves... Par ailleurs, les laboratoires de langue sont depuis trente ans déjà utilisés dans les établissements scolaires ». (Pérez, 2003 :1/11)

Michel Pérez, inspecteur général du Ministère Français de l'Éducation Nationale pour les Langues Vivantes en 2003, explique, par exemple, que le fait de travailler la compréhension orale avec des exercices d'audition a entraîné le fait qu'il y a quelques décennies, les ressources enregistrées et les outils de diffusion audio se soient introduits en cours pour développer cette compétence orale. Il soutient aussi que la complexité des savoirs des langues étrangères est responsable de cette intégration TICE - FLE, puisqu'il s'agit d'un apprentissage des connaissances mais aussi des savoir-faire. En effet, ce processus d'enseignement doit nécessairement exposer les élèves à la langue cible et promouvoir de la même manière un entraînement physique.

L'utilisation des ressources pédagogiques authentiques (pas exclusivement d'origine orale, il faut préciser) soulève également la nécessité d'accès aux ressources du réseau grâce à des outils TIC. Cela permet l'utilisation de matériaux importés de pays où la langue cible est parlée. À ce propos, il est nécessaire de souligner que l'apprentissage de la culture qui entoure celui de la langue est essentiel et peut aussi être véhiculé par les nouvelles technologies,

qui permettent cette acquisition de manière naturelle et attrayante pour les étudiants.

Toutes les ressources multimédias (la vidéo, les enregistrements sonores, les films, l'image fixe ou animée) permettent la création de situations de communication authentiques et favorisent l'apprentissage fonctionnel de la langue. « Le fait de pouvoir déclencher des actions, d'utiliser sa logique, son sens de l'observation ou son imagination pour progresser dans la tâche est à la fois stimulant et bénéfique pour leur développement cognitif » (Berkoun, 2014 : <http://andad.jimdo.com>, dernier accès le 3 juin 2014).

2. LA PHONÉTIQUE DU FLE

2.1 Introduction

Dans cette section, nous nous pencherons sur la phonétique pour expliquer son parcours historique, ses principaux apports et sa présence dans la classe et dans les manuels. Cette partie, éminemment théorique, est le socle sur lequel on construira notre proposition didactique par le biais des TICE.

2.2. Définition

« La phonétique, du grec « *phonos* », ou « *phônê* », qui signifie la « voix », le « son », est une branche de la linguistique qui étudie les sons utilisés dans la communication verbale ». Feuillet-Thieberger (1989, 2006 : 357) définit ainsi la phonétique en soulignant que « la phonétique concerne les sons eux-mêmes (les « phones »), leur production et leur variation (...) ». Il faut remarquer que la phonétique est responsable des faits segmentaux (les phonèmes, les sons) et aussi des éléments prosodiques ou suprasegmentaux (intonation et rythme). Ici, nous tenons compte des deux champs.

La perspective phonétique que nous présentons est celle de la phonétique contrastive. Exposée au long des décennies du quatre-vingt et quatre-vingt-dix par Guimbrétière (1989; 1994), Kaneman Pougatch (1994), Champagne–Muzar (1993), Bourdages (1993) et d'autres auteurs, il s'agit d'un modèle théorique qui revient maintenant grâce à sa logique simple, active pour les élèves, et bien fondée sur une théorie solide.

La définition de Feuillet-Thieberger (1989, 2006 :357), tout à fait linguistique, est proche de notre objet d'étude mais nous avons décidé de parler de la « conscience phonétique des élèves » plutôt que de la phonétique elle-même. Nous envisageons d'épanouir la connaissance des faits essentiels de cette science et de les utiliser pour accorder à la correction phonétique la place qu'elle doit occuper lors de l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère.

On peut dire qu'un élève a une conscience phonétique si :

- Il peut comprendre l'importance de la phonétique et il a appréhendé qu'il est nécessaire d'articuler bien pour être compris lors des lectures, des échanges oraux, etc.
- Il partage les objectifs d'intelligibilité (être compris) et de développement autonome (s'autocorriger lors des échanges et productions orales).

Le développement de la conscience phonétique entraîne non seulement des exercices phonétiques (de sensibilisation, production, etc.) mais aussi des situations réelles où la prononciation soit essentielle lors d'un processus communicatif.

Dans la proposition didactique que nous présentons, nous visons à atteindre cet objectif par le biais des TICE, puisqu'elles offrent de nombreuses possibilités de travail impossibles autrement.

2.3. Contextualisation historique

Champagne-Muzar et Bourdages (1998: 3) décrivent comment « la phonétique (...) a été tributaire de l'écrit » dès ses débuts lointains. Ceci est compréhensible si nous découvrons que les méthodes jadis utilisées ne conféraient guère d'importance aux compétences orales.

C'est à partir de la fin du XIX^e siècle que la pratique phonétique s'est imposée grâce au développement de l'expression orale. Auparavant, « la pratique phonétique [était] essentiellement liée au code écrit » (C-M., Bourdages, 1998: 4) puisque la méthode grammaire-traduction était à l'apogée. La phonétique a été impulsée à partir de 1882, quand la méthode communicative a commencé à se développer.

« La méthodologie directe qui s'inscrit dans ce mouvement de réforme préconise la maîtrise de la prononciation comme premier pas dans le développement de l'expression orale, avant toute présentation du code écrit. » (C-M., Bourdages, 1998 :7)

L'importance de la pratique phonétique que nous soutenons repose sur le fait qu'elle est indispensable pour les échanges oraux, qui constituent l'axe central et le but primordial de l'apprentissage du FLE.

2.3.1. La marginalisation de la phonétique

Comme nous l'avons décrit, la pratique phonétique est une discipline marginalisée par des chercheurs d'autrefois et de nos temps. Champagne-Muzar et Bourdages (1998 : 17-26) expliquent trois attitudes et appréciations contribuant au fait que la pratique phonétique en cours des langues étrangères soit cantonnée.

Pour commencer, ils abordent la croyance que « l'exposition à la langue cible est condition suffisante pour le développement des habilités phonétiques ». Ceux qui soutiennent cette théorie tiennent à ce que la pratique phonétique n'est pas nécessaire étant donné que la quantité de ressources d'accès à la langue est suffisante pour acquérir *automatiquement* les habilités réceptives et productives. En fait, il n'y a pas un socle théorique solide permettant d'affirmer que ceci est vrai. « Les études révèlent que la simple exposition aux faits phonétiques dans un contexte communicatif n'assure pas le développement des habilités phonétiques, que ce soit sur le plan réceptif ou productif ». (Ibid. : 19)

Conséquemment, nous pouvons affirmer que le fait d'apprendre dans un contexte riche en inputs phonétiques « n'est condition suffisante pour assurer l'épanouissement des habilités phonétiques » (Ibid. : 20). Il est alors indispensable de développer activement une conscience phonétique qui permette d'accéder aux savoirs de manière premièrement dirigée et puis autonome pour devenir compétent en FLE, pour les compétences productives aussi bien que les réceptives.

La deuxième attitude abordée est « l'hypothèse des contraintes biologiques ». Selon cette théorie des années 60, le fait d'apprendre une langue après l'adolescence signifie inéluctablement que l'apprenant ne perdra jamais son accent étranger. Ils soutiennent que « la plasticité cérébrale serait altérée (...) »

réduisant ainsi la capacité de l'organisme humain d'apprendre une langue ». (Ibid.: 21)

Penfield et Roberts (1963 : 269-270) notent que « si l'enfant jusqu'au début de l'âge adulte n'utilise qu'une seule langue, il en aborde une seconde en se servant des symboles bien ancrés de la langue maternelle ».

Il est vrai qu'il faut aborder l'apprentissage d'une langue seconde dans l'âge adulte avec un travail phonétique plus formel, mais il est aussi certain que la méthodologie que l'on peut utiliser avec ce type d'apprenants permet un travail plus direct et donc utile pour aborder les nécessités spécifiques d'apprentissage.

Comme Colombo (1982 : 271) et Patkowski (1990 : 75) le signalent, « même si les recherches révèlent que les habilités verbo-motrices sont sujettes à des contraintes biologiques en milieu naturel, elles ne permettent pas de conclure qu'en milieu formel d'apprentissage, c'est-à-dire en salle de classe, le développement des habitudes articulatoires et prosodiques d'une langue seconde constitue un objectif inaccessible ».

M-C et Bourdages expliquent aussi que le niveau seuil d'aptitude phonétique « constitue plutôt un reflet de l'éventail des visées des apprenants, certains désirant atteindre un niveau acceptable d'intelligibilité sans toutefois vouloir être considérés comme des locuteurs natifs pour ce qui est de la prononciation ».

Le dernier point qu'ils examinent est dédié aux « effets de la présence d'un accent étranger dans la communication ». Des chercheurs comme Neufeld (1980) et Tardif et D'Anglejan (1981) ont constaté que la présence constante des éléments phonétiques appartenant à la langue maternelle des parleurs peut en effet « constituer une source d'interférence ou de « bruit » dans le décodage psycholinguistique lorsque l'auditeur n'est pas familier avec cette prononciation ». En effet, Neufeld (1980), Varonis et Gass (1982) et Galazzi-Matasci et Pedoya (1983) ont prouvé que le fait d'avoir un accent inhabituel peut mener à l'idée (consciente ou non) que la compétence langagière du parleur est insuffisante et ainsi « entraîner l'interruption de l'échange » (Ibid.: 25)

En conséquence, les habilités phonétiques jouent un rôle essentiel dans le développement des compétences langagières productives et réceptives et c'est à cause de cela que nous parions pour le développement de la conscience phonétique des élèves. Ces réflexions nous mènent à confirmer que le processus d'enseignement-apprentissage de la phonétique en classe est non seulement possible mais essentiel, grâce aux importants apports dont elle est responsable.

2.4. La conscience phonétique dans le processus d'enseignement et apprentissage

Nous décrivons maintenant les apports des faits phonétiques. Ensuite, nous analyserons une session de phonétique traditionnelle et pour finir nous décrivons la présence de la phonétique dans les manuels.

2.4.1. Les apports des faits phonétiques

La phonétique du français est responsable d'importants apports à la communication. « Il s'agit des fonctions distinctive, contrastative, modale, identificatrice, expressive, discursive, communicative et démarcative. » (C-M, Bourdages, 1998 : 30)

Évidemment, il est hors de notre objet d'étude de décrire minutieusement toutes ces fonctions. Il suffit d'exposer que tous ces apports ont vraiment un sens communicatif et qu'ils permettent donc de distinguer les énoncés, leurs caractéristiques et/ou leurs contenus implicites.

« La connaissance des faits phonétiques permet [par exemple], de repérer, dans une suite de syllabes, les syllabes initiales et finales de phrases, de syntagmes (...) et de mots, facilitant ainsi la segmentation des suites sonores ». (C-M, Bourdages, 1998 : 30)

Suivant les peu nombreuses recherches existantes, nous décrivons les apports spécifiques des faits phonétiques à l'*expression orale*, la *compréhension auditive* et la *lecture*.

C-M et Bourdages (1998 : 33) signalent que l'« On peut difficilement aborder l'expression orale en faisant abstraction des considérations phonétiques puisque les faits phonétiques constituent le support oral du message. » Évidemment, l'intelligibilité du discours dépend directement de la distinction des éléments segmentaux. Plus l'articulation est correcte, plus le discours sera clair et compréhensible. Les traits prosodiques sont aussi essentiels pour assurer la naturalité de la conversation et permettre donc un échange clair et pas artificiel. La communication peut se voir gravement affectée si ces traits ne sont pas maîtrisés.

Ceci est aussi au centre du rapport entre les traits articulatoires et prosodiques et l'épanouissement de la compréhension auditive. En effet, il faut remarquer que les savoirs phonétiques permettent de segmenter l'énoncé et donc de bien reconnaître son profil syntactique et alors en extraire la signification adéquate.

Pour finir, nous voulons faire entrevoir que la conscience phonétique est aussi utile pour des disciplines non orales. À ce propos, C-M et Bourdages (1998 : 34-35) signalent que « l'apport (...) à la compréhension écrite [la lecture] serait similaire à celui que l'on trouve en compréhension auditive », permettant de segmenter les mots et donc facilitant la compréhension des énoncés.

Pour condenser notre vision de l'importance de la phonétique en cours, nous citons Bazzit (1998 : 126) :

« D'après les recherches actuelles dans le domaine de l'enseignement-apprentissage d'une langue seconde, l'intégration d'une pratique phonétique semble donc un objectif pertinent, et la nécessité de ce genre de travail est reconnu par la majorité des enseignants ».

2.4.2. La phonétique en classe. Un exemple de travail traditionnel

L'expérience didactique que l'auteur de cette œuvre a vécue lors de son dernier stage s'est déroulée dans la classe de français d'une école de Navarre (CPEIP Catalina de Foix, à Zizur Mayor).

L'expérience a été très enrichissante et nous remercions l'école et spécifiquement la spécialiste de français, Estela Rocas Llamas, de leur soutien envers ce projet.

En ce qui concerne la phonétique, la professeure de cette école signalait qu'il est difficile de trouver le temps nécessaire pour travailler profondément cette compétence qu'elle juge indispensable pour le développement de la compétence orale requis en école primaire.

Concrètement, à partir du livre Vitamine 1 ou 2 (qui sera analysé ultérieurement), le travail phonétique suivait ces étapes :

- Écoute et répétition des sons, par exemple /v/
 - **V**ert, **V**alise, **V**ache...
- Vire-langues :
 - Le **ver vert va vite** aux sports d'hiver
- Pratique de ces vire-langues, en commun après la production de la professeure et individuellement.
- Copie dans le cahier personnel des élèves suivant ce schéma :

- PHONÉTIQUE
 - Le son /v/
 - Vert, Valise, Vache, Ver, Vert, Va, Vite, hiVer...
- JE LIS –JE DIS
 - Le **V**er **V**ert **V**a **V**ite aux sports d'hi**V**er.

À cet égard, nous soutenons la pratique phonétique du type que l'on a justifié : utilisant plus de ressources TICE et favorisant le développement de la conscience phonétique plutôt que les connaissances linguistiques dont l'application reste floue. Nous trouvons que la méthodologie qui part des manuels est correcte mais pas suffisamment profonde pour le rôle essentiel de la phonétique. Que ce soit à cause du temps disponible, de la formation des enseignants ou de la marginalisation disciplinaire de la phonétique, nous pensons que les TICE peuvent vraiment assurer un meilleur apprentissage de ce savoir à travers des activités plus dynamiques, actives et significatives.

2.4.3. La présence de la phonétique dans les manuels

Nous abordons maintenant l'analyse de deux manuels différents pour examiner le rôle conféré à la phonétique. Il s'agit des manuels Vitamine 1 et Vitamine 2, de Santillana Français.

Nous avons examiné profondément ces manuels parce qu'il s'agit du livre que les enfants de l'école où nous avons partiellement testée notre proposition utilisent.

Pour commencer, nous avons examiné le guide du professeur à la quête des informations concernant soit les TICE directement soudées au travail phonétique soit la phonétique comme branche linguistique. Toutes les citations qui suivent correspondent littéralement au Livre du Professeur du Manuel « Vitamine 2 » (Martín Nolla et Pastor, 2009: 17-22)

2.4.3.1. L'audio

Le manuel du professeur décrit la manière dont « presque tous les documents de VITAMINE sont enregistrés ». Ce manuel les utilise en tant qu'éléments déclencheurs pour les dialogues, les échanges oraux ou même l'écoute des histoires et des BD.

Ils expliquent aussi comment certains exercices écrits ont été enregistrés afin de « stimuler la motivation » des élèves.

Ceci montre que la relevance du support audio est importante pour les éditeurs de ce manuel et qu'ils considèrent que ces ressources entraînent vraiment de l'apprentissage langagier. De fait, ils signalent comment « l'audio est particulièrement soigné » et ils notent quatre raisons différentes que nous transcrivons telles qu'elles sont dans le manuel (Ibid.: 18).

- « **Les Locuteurs sont des acteurs francophones**, dont les modèles de prononciation et d'intonation sont simples mais absolument authentiques. »
- « **Les documents sont traités comme des documents authentiques** : variété des tons, des voix, bruitages et musiques de fond donnent vie aux situations de communication et facilitent ainsi l'accès au sens. »

- « **Par leur richesse sonore, les documents audio motivent** les enfants et leur donnent envie de les dire à leur tour. Ils les aident à mémoriser. »

- « **L'expression musicale est un atout pédagogique pour VITAMINE** qui, à travers les chansons et comptines, cherche à développer chez les apprenants les capacités de perception auditive et la sensibilité au rythme et à la prononciation du français. Elle facilite la concentration et l'épanouissement d'émotions favorables à l'apprentissage ».

Une analyse de ces raisons expliquant l'usage de l'audio nous mène à confirmer que celui-ci joue un rôle principal en ce qui concerne l'apprentissage du FLE. En effet, même les titres des pages sont enregistrés et le processus d'enseignement que le guide du professeur propose est tout à fait axé par l'audio.

De ces quatre raisons que l'on a citées, il nous paraît important de signaler quelques traits essentiels :

Pour commencer, il y a une référence plus qu'apparente à la phonétique. Les modèles de prononciation et d'intonation sont en effet un renvoi aux traits segmentaux et prosodiques de cette science. Le fait d'avoir choisi des acteurs francophones signale qu'ils priorisent l'écoute des modèles réels par ses productions et qu'ils tentent de modéliser les productions des élèves avec des ressources authentiques, ce qui est aussi très important pour que l'apprentissage soit contextualisé.

Pour clore cette épigraphe, il est aussi important qu'ils signalent la motivation comme un atout de l'usage de l'audio en cours et qu'ils cherchent à faire répéter par le biais des rimes et des comptines les structures d'intérêt phonétique.

2.4.3.2. L'oral

Ensuite, nous examinons la discipline orale et l'approche concrète de ce manuel à la même.

Pour commencer ils signalent que l'oral est prioritaire dès le début de l'apprentissage du FLE. « Dans une première phase d'initiation, cependant, l'attention est particulièrement concentrée sur les activités d'écoute, de compréhension et sur la production de messages oraux très simples ». Ils justifient que cette priorité est naturelle parce que l'oral c'est en effet la compétence qui est en relation plus étroite avec la compétence communicative des enfants.

Ils signalent aussi quelque chose de très intéressant, le fait que l'approche de ce manuel en ce qui concerne l'audio est globale parce qu'il s'agit « d'amener progressivement les élèves à une utilisation raisonnée de la langue, mais de profiter en même temps des acquis fonctionnels qui se font moins consciemment. »

L'on décrit comment les « échanges professeur-élève(s) ou élève(s)-élève(s) font partie du quotidien et de la vie de la classe » et comment les structures proposées permettent d'aborder facilement ces besoins communicatifs. La communication en classe peut être très ample et évidemment les enfants ne vont pas avoir accès à tout ce qu'ils vont nécessiter lors des échanges. À ce propos, le manuel se demande : « mais faut-il attendre d'aborder « sérieusement » le passé composé pour faire/laisser dire aux élèves « J'ai oublié mon livre », par exemple ? Probablement pas toujours ».

2.4.3.3. La phonétique

La dernière rubrique que l'on analysera dans les manuels est la phonétique elle-même telle qu'elle est proposée sur le livre.

Le manuel signale que « les activités de phonétique sont particulièrement profitables et gratifiantes pour les jeunes élèves. » Comme nous l'avons déjà expliqué, ils notent aussi que le travail sur la phonétique est le socle sur lequel s'appuie une expression orale efficace. De plus, un aspect auquel nous n'avons pas réfléchi est le fait que les enfants « adorent reproduire les sons, exagérer

les intonations et jouer avec les sonorités. Ce travail apporte [donc] des moments de détente pour la classe » et peut favoriser la motivation des élèves.

Ceci est intéressant et il s'agit sans doute d'un atout dont les professeurs doivent extraire de nombreuses possibilités d'apprentissage.

Le livre du professeur remarque aussi que « les modèles sont multiples et fonctionnels », y compris les chansons, les comptines et les rimes, ainsi que les dialogues, les histoires et les BD.

De plus, dans toutes les unités il y a deux rubriques nommées « Boîte à sons » et « Je lis – Je dis » qui travaillent directement la compétence phonétique par les biais des virelangues et des phrases répétitives ou proposant un mélange des sons sur lesquels l'on travaille.

Les citations présentées dans cette épigraphe correspondent à Martín Nolla et Pastor (2009 : 17-22), pages que nous incluons dans l'*anexo II*.

2.5. Difficultés de l'enseignement de la phonétique

L'apprentissage de la phonétique française est très différent selon les possibles situations d'acquisition. Les enfants natifs deviennent phonétiquement compétents grâce à l'imitation et la correction des parlants de la langue cible. Pourtant, l'apprentissage des élèves pour qui le français est une langue étrangère ou seconde, est impérativement distinct à cause des situations tout à fait différentes en ce qui concerne l'acquisition langagière.

Les traits essentiels de l'apprentissage natif sont l'immersion, la présence des modèles compétents, l'usage des ressources authentiques et contextualisées et le besoin communicatif impérieux dans la langue cible.

Il est très laborieux de parvenir à une situation d'apprentissage réel dans un contexte langagier si différent. Pourtant, nous allons décrire des stratégies utiles à travers les TICE pour annuler ces difficultés et ainsi épanouir la conscience phonétique.

Tous ces traits sont interdépendants et les solutions que nous proposons ne visent qu'à parvenir à une situation plus complète et idéale d'apprentissage.

L'immersion en langue s'avère essentielle pour apprendre. Si l'on apprend une langue étrangère, il est urgent de l'utiliser dès que possible en différentes situations pour devenir compétent. Les professeurs doivent toujours l'utiliser et essayer que les élèves fassent de même, y compris quand ils ne comprennent pas le vocabulaire. Il est donc utile de paraphraser avec d'autres mots ce que nous voulons communiquer, et seulement si l'échange est tout à fait impossible il est conseillé d'arrêter l'utilisation de la langue cible.

Le besoin communicatif est en relation avec cela. Les élèves doivent éprouver le besoin réel de se communiquer dans la langue cible. L'intelligibilité doit être l'un de leurs objectifs et ils nécessitent vraiment des situations réelles pour comprendre que l'articulation phonétique et la connaissance des faits suprasegmentaux s'avère essentielle et très utile pour leur avenir linguistique et personnel. Il est fort utile de signaler avec eux le besoin de se faire comprendre par des locuteurs natifs.

La présence des modèles compétents est aussi une condition *sine qua non* pour l'apprentissage. Les professeurs natifs peuvent être des candidats très utiles si leur formation didactique est à la hauteur des cours. Sinon, les professeurs non natifs doivent maîtriser l'articulation et doivent être formés en matière didactique. Même si leurs productions ne sont pas entièrement correctes, la conscience phonétique du professorat est indispensable, voir obligée.

Pour clore cette épigraphe, nous nous penchons sur l'usage des ressources authentiques et contextualisées. L'apprentissage linguistique, et non seulement culturel, exige la présence des ressources réelles. Les TICE sont une source presque illimitée de ressources auditives, de lecture, de modèles, de matériels et enfin d'idées. Notre dernier apport à ce champ est que grâce aux TICE nous pouvons devenir de meilleurs agents didactiques en ce qui concerne le développement de la conscience phonétique des élèves et donc aussi de l'épanouissement des habilités langagières des apprenants.

3. LA RECHERCHE – DÉVELOPPEMENT CONTEXTUALISÉE

3.1. Introduction

Nous avons déterminé de suivre le modèle de la recherche-développement contextualisée pour aborder la problématique que nous présentons.

3.2. Description de la méthode

Ce travail est éminemment théorique mais il nous paraît essentiel de signaler aussi quelques possibilités de développement, pour que les professeurs de FLE trouvent aussi une application pratique à cette analyse. Après avoir analysé l'article de Nicolas Guichon pour Les Cahiers de l'Acedle (N° 4, juin 2007), nous considérons que la « Recherche – Développement » est la méthodologie la plus adéquate pour notre propos.

Elle offre la possibilité de construire sur une analyse théorique une proposition didactique qui aborde la problématique décrite. À ce propos, Guichon (2007: 41) explique que « Les modes de production des connaissances s'appuient traditionnellement sur la recherche fondamentale, plus rarement sur la recherche appliquée, mais débouchent exceptionnellement sur un développement ».

En effet, comme tout autre type de recherche, la recherche-développement part des analyses théoriques fondamentales sur lesquelles les experts cherchent à « ne réinventer des solutions déjà existantes, mais de concevoir au contraire des applications plus abouties » (Ibid., 2007 :46).

La recherche-action cherche à « *améliorer les pratiques grâce à des expériences éclairées et nourries de savoir théoriques* » (Cartroux, 2002 :9).

En conséquence, une analyse théorique sert d'élément déclencheur. Ensuite, il existe une contextualisation réelle qui utilise des hypothèses à valider. La fin de la recherche est la vérification de ces hypothèses et la finalisation de la réalisation avec une proposition théorique et didactique comme résultat de tout le processus. Toutes ces étapes sont interrelationnées, « le processus est

itératif et de nombreux allers-retours sont essentiels pour le développement méthodologique » (Guichon, 2007 : 47).

Veillez consulter le tableau 1 (ci-dessus) pour voir un schéma de la méthode :

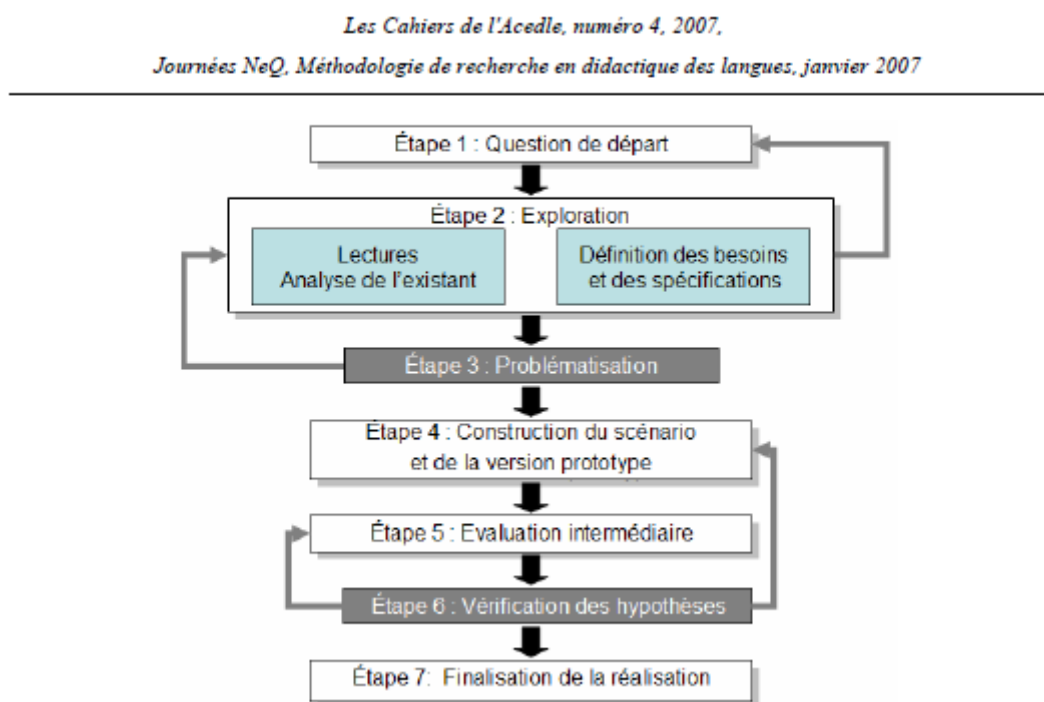


Tableau 1. Les étapes de la Recherche – Développement contextualisée

Évidemment, l'échelle de notre Travail de Fin de Grade n'envisage pas de recueillir une Recherche – Développement entière parce qu'il est hors de notre portée. L'évaluation des hypothèses doit se réaliser dans un contexte réel pour en tirer les caractéristiques essentielles qui assurent que les solutions trouvées sont extrapolables. Dans notre cas, nous ne sommes pas arrivés si loin. Le caractère théorique que nous avons voulu conférer à notre travail et les possibilités réelles de mener la proposition à bien en sont les responsables.

Dans cette optique, la quatrième partie de ce projet est dédiée à présenter une série d'options pédagogiques qui doivent être comprises comme possibilités de développement et non comme une unité didactique.

3.3. Problématique constatée

Comme nous l'avons signalé, nous proposons un développement de la conscience phonétique par le biais des TICE. Nous considérons que la pratique phonétique habituelle n'est suffisante et pour avérer ceci nous développons la problématique qui suit.

3.3.1. Analyse du programme d'enseignement de l'Éducation Primaire

Nous avons analysé le « *Décret provincial 24/2007, du 19 Mars* » établissant le programme d'enseignement de l'Enseignement Primaire dans la Communauté Forale de Navarre et aussi le « *Royal Décret 126/2014, du 28 Février* » établissant le programme d'enseignement de l'Enseignement Primaire selon la nouvelle Loi de l'Éducation 8/2013, du 9 Décembre, dont l'application pour Navarre n'a pas encore été publiée.

Ces Lois d'Éducation ont été examinées afin de considérer trois aspects différents. Premièrement, les considérations générales concernant le FLE, ensuite, le cas concret de la phonétique et pour finir, l'usage des TICE dans le Système Éducatif, particulièrement en cours de FLE. En voici les conclusions:

3.3.1.1. FLE et phonétique

Nous avons été surpris de ne rien trouver pour ce qui concerne le FLE. Effectivement, dans le cas du Décret provincial 24/2007 il n'y a aucune référence à la langue française parce que son apprentissage n'est pas obligatoire en école primaire et conséquemment il n'est pas directement légiféré.

Nota adicional, lenguas terceras (L3): Cuando se introduzca una segunda lengua extranjera [además del inglés], ya sea en Educación Primaria o en Educación Secundaria Obligatoria, los contenidos serán los establecidos para la lengua segunda [inglesa en todos los casos] en los primeros cursos de la etapa correspondiente, con las adaptaciones pertinentes, exigidas por las características y la competencia lingüística general del alumnado. (Décret provincial 24/2007: 94)³

³ « Note additionnelle, troisièmes langues (L3). Quand une deuxième langue soit introduite [après la langue anglaise], que ce soit en Education Primaire ou en Education Secondaire

Nous attestons que cette législation est insuffisante pour un domaine que, maintenant plus que jamais, devrait être directement légiféré comme les autres.

Pourtant, il y a beaucoup d'information concernant l'apprentissage de la langue anglaise et nous jugeons que les considérations en demeurent les mêmes. Nous trouvons ces contenus et critères d'évaluation concernant la phonétique :

“Identificar aspectos fonéticos, de ritmo, acentuación y entonación, así como estructuras lingüísticas y aspectos léxicos de la lengua extranjera y usarlos como elementos básicos de la comunicación”. (Ibid.: 166)⁴

C'est dans la dernière partie de cette citation que nous introduisons le concept de conscience phonétique. En effet, utiliser la phonétique « en tant qu'élément basique de la communication » est l'un des objectifs de la conscience phonétique. Il faut connaître l'importance de la discipline phonétique pour la mener à bien et donc l'appliquer sur les compétences de l'apprenant, comme l'indique la citation qui suit :

“Pronunciación cuidada, ritmo, entonación y acentuación adecuados, tanto en la interacción y ex-presión oral como en la recitación, dramatización o lectura en voz alta.” (Ibid.: 183)⁵

De même, il y a un petit apport pour les langues étrangères dans la description de la compétence linguistique :

“Con distinto nivel de dominio y formalización -especialmente en lengua escrita- esta competencia significa, en el caso de las lenguas extranjeras, poder comunicarse en algunas de ellas y, con ello, enriquecer las relaciones sociales y desenvolverse en contextos distintos al propio. Asimismo, se favorece el

Obligatoire, les contenus seront ceux qui sont établis pour la deuxième langue pour les premiers cours de l'étape correspondante, avec les adaptations pertinentes, exigées par les caractéristiques et la compétence linguistique général des élèves ». (Décret provincial 24/2007 : 94)

⁴ « Identifier des aspects phonétiques, de rythme, accentuation et intonation, aussi bien que des structures linguistiques et des aspects lexiques de la langue étrangère et de les utiliser en tant qu'éléments basiques de la communication ». (Ibid.: 166)

⁵ « Prononciation soignée, rythme, intonation et accentuation adéquats, pour l'interaction et l'expression orale comme pour la récitation, dramatisation ou la lecture en haute voix ». (Ibid.: 183)

acceso a más y diversas fuentes de información, comunicación y aprendizaje”. (Ibid.: 15)⁶

La vision des langues du Décret, comme la citation antérieure le montre, n’analyse pas seulement les apports linguistiques mais aussi culturels que les langues de fait entraînent.

“La lengua se aprende como efecto de las tareas comunicativas implicadas en el proceso. Todas las tareas típicas de la escuela-instrucciones, explicaciones, comentarios... se realizan en el idioma que se desea enseñar. La escuela pasa a ser el escenario y la situación de aprendizaje de la lengua. (Décret 24/2007: 166)⁷

En ce qui touche la nouvelle Loi espagnole d’Éducation, populairement connue comme la LOMCE⁸, il y a des objectifs et des listes pour l’apprentissage d’autres langues apart l’anglais. Ainsi, l’allemand, le français, l’italien et le portugais rentrent dans le Programme des écoles primaires et une législation (minime) est donc disponible. Cependant, pour ce qui concerne la langue française, il y a seulement des contenus syntactiques et discursifs qui ne laissent pas de place à des considérations phonétiques.

Comme nous l’avons signalé, il nous paraît que cette législation est insuffisante et que même dans le cas de la nouvelle Loi, des remarques précises auraient dû être mises en place.

⁶ « Avec une différente maîtrise et formalisation -spécialement de la langue écrite-, cette compétence signifie, dans les cas des langues étrangères, le fait de pouvoir se communiquer en une d’entre elles et, avec cela, enrichir les relations sociales et se débrouiller en contextes différents aux propres. De la même manière, cela favorise l’accès à plus et plus variées sources d’information, communication et apprentissage ». (Ibid.: 15)

⁷ « La langue s’apprend comme résultat des tâches communicatives impliquées dans le processus. Toutes les tâches typiques de l’école –instructions, explications, commentaires...- se réalisent dans la langue cible. L’école devient le scénario et la situation d’apprentissage de la langue ». (Décret 24/2007: 166)

⁸ LOMCE, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación (Loi pour l’Amélioration de la Qualité de l’Éducation)

3.3.1.2. L'usage des TICE

Les TICE sont sans doute bien plus présentes sur les législations navarraises et espagnoles. Concrètement, étant donné qu'il y a une compétence basique exclusivement tenant compte d'elles (Traitement de l'Information et Compétence digitale), l'usage basique des TICE est assuré puisque chacune des matières a une application expliquée et exigée sur la Loi.

“Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse”. (Ibid.: 18)⁹

Ceci peut se traduire dans le fait que toutes les matières de l'enseignement primaire en Navarre (et ailleurs en Espagne) ont développé des ressources et des méthodologies pédagogiques afin d'améliorer cette compétence chez les apprenants. Même si ces méthodes ne sont pas explicitées, nous trouvons de nombreuses remarques faites pour orienter les professeurs et les centres éducatifs à ce propos, dont celle qui suit :

“Usar los medios de comunicación social y las tecnologías de la información y la comunicación, para obtener, interpretar y valorar informaciones y opiniones diferentes”. (Ibid.: 94)¹⁰

Évidemment, après cette brève analyse des lois éducatives, nous confirmons que la présence du FLE dans le programme est insuffisante. Nous soutenons la rédaction d'un programme spécifique pour toutes les langues où la phonétique ait, de sa part, le rôle essentiel que de propre doit elle mériter.

⁹ « Cette compétence consiste en la disposition d'habiletés pour chercher, obtenir, traiter, communiquer et transformer de l'information en connaissances. Elle incorpore de différentes habiletés, y inclus l'accès à l'information et sa transmission par de différents supports une fois qu'elle a été traitée, incluant 'utilisation des technologies de l'information et de la communication comme un élément essentiel pour s'informer, apprendre et communiquer ».

¹⁰ « Utiliser les moyens de communication sociaux et les Technologies de l'Information et de la Communication pour obtenir, interpréter et valoriser les informations et opinions différentes ». (Ibid.: 94)

3.3.1.3. Analyse à travers les compétences basiques

La délégation d'Éducation de l'Union européenne (UE), en partenariat avec les états membres, a créé une liste de compétences de l'éducation dont la plupart des systèmes éducatifs européens s'est approprié. Les compétences sont celles qui suivent :

1. Compétence linguistique.
2. Compétence mathématique.
3. Compétence en connaissance et interaction avec le monde physique.
4. Traitement de l'information et compétence digitale.
5. Compétence sociale et citoyenne.
6. Compétence culturelle et artistique.
7. Compétence pour apprendre à apprendre.
8. Autonomie et initiative personnelle.

Il est notre intérêt de mettre l'accent sur le fait que le processus d'apprentissage des langues à travers les TICE peut de fait être lié à la totalité des compétences.

La relation avec la compétence linguistique est claire tenant compte du fait que l'un des objectifs de l'apprentissage des langues est devenir compétent du point de vue communicatif. De même, la compétence digitale et de traitement de l'information est aussi apparente en ce qui concerne toute utilisation des ressources TICE.

Pourtant, les autres compétences peuvent être aussi reliées à ce processus. L'autonomie et l'initiative personnelle s'épanouissent grâce à l'individualisation et la personnalisation des tâches qu'offrent les TICE. La compétence d'apprendre à apprendre est aussi en rapport avec l'autonomie et la métacognition résultant du processus d'enseignement et apprentissage. La compétence culturelle est aussi présente quand on apprend une langue parce que, comme nous l'avons signalé, l'apprentissage d'une langue doit entraîner incontestablement l'apprentissage de la culture. La compétence sociale peut aussi se développer et le reste des huit compétences basiques pourrait aussi être adressé sous la perspective d'un projet interdisciplinaire dont la langue véhiculaire ou de réflexion soit la langue française.

Nous soutenons que l'apprentissage du Français Langue Étrangère prenne vraiment en compte tous les aspects de l'Éducation et de la vie des apprenants. Les TICE sont une ressource très utile mais la pédagogie utilisée lors du processus doit impérativement être à la hauteur afin d'assurer le développement non seulement linguistique ou digitale, mais aussi holistique et vitale. Les compétences, enfin, sont un miroir de ce que les élèves nécessiteront dans leurs vies.

3.3.2. Les traits distincts des faits phonétiques français et espagnols

Il est hors de notre propos de décrire, même sommairement, les traits de chacune des langues. Nous présentons cette épigraphe parce qu'en effet, il faut souligner la très grande différence entre les traits phonétiques du français et ceux de l'espagnol, s'agissant d'une des sources de problématique dans l'apprentissage de cette discipline.

« Étant donné l'absence de relation biunivoque entre la prononciation et la représentation graphique des sons en français, il est nécessaire d'initier l'apprenant à la correspondance son-graphème et de pratiquer l'habilité à faire le transfert du code oral au code écrit et vice versa ». (Champagne - Muzar et Bourdages, 1982: 64)

Toutes ces réflexions à propos de la présence de la phonétique dans les manuels, le programme d'enseignement et enfin les différences des traits phonétiques français et espagnols sont la problématique dont nous partons, attestant que les méthodes traditionnelles ne favorisent suffisamment le développement de la conscience phonétique.

3.4. Questions de départ

Jusqu'à présent, nous avons décrit l'intégration des TICE dans le système éducatif. Nous avons parlé des particularités spécifiques des TICE en classe de FLE et nous avons développé les paradigmes principaux qui soutiennent notre vision de l'importance de la phonétique.

Nous avons aussi décrit la méthode que nous allons utiliser, la problématique que nous constatons et, avant de présenter nos hypothèses, il est urgent de définir des questions auxquelles nous essayerons de répondre.

Il est important de rappeler le lecteur que notre méthode de travail (Recherche – Développement) fait que ces questions que nous abordons maintenant soient le centre de la recherche.

1. L'intégration des TICE, permet-elle d'approfondir le travail phonétique ?
2. Comment favoriser le développement de la conscience phonétique à travers les TICE?

Ces questions que nous avons proposées structurent notre plan de travail. La première sert à analyser si l'utilisation des TICE offre de possibilités réelles impossibles d'une autre manière (sans les TICE).

De sa part, la deuxième question est sans doute l'élément clef de notre projet. À travers l'analyse de certaines ressources et des pratiques scolaires, nous proposerons une série d'activités qui peuvent être utiles au sujet de ce projet. Notre intérêt, comme nous l'avons signalé, n'est celui de développer théoriquement cette branche de la linguistique avec nos élèves mais, bien au contraire, de les aider à comprendre son importance et à devenir donc plus compétents en ce qui concerne nos objectifs d'intelligibilité et d'autonomie d'apprentissage.

Nous avons décidé de nous borner à ces deux questions. Évidemment, il y en aurait plusieurs mais nos ressources nous permettent exclusivement d'aborder profondément ces questions, qui à son tour, sont celles que nous jugeons le plus importantes.

3.5. Hypothèses

Voici les hypothèses qui répondraient, à notre avis, aux questions posées :

- **L'intégration des TICE, permet-elle d'approfondir le travail phonétique ?**

Nous en sommes convaincus.

Le fil conducteur de cette œuvre est effectivement un pari pour l'intégration des TICE justifiée grâce à ses innombrables apports d'après toutes les perspectives. Nous avons, de plus, expliqué les atouts de cette intégration dans le champ spécifique de l'Éducation et nous attestons que les méthodologies actuelles vont de plus en plus se voir complémentées par les TICE.

La phonétique en tant que branche linguistique n'est pas hors de portée des enfants. Néanmoins, les enseignants doivent toujours chercher de nouvelles voies pour que ce que nous avons appelé la conscience phonétique se développe et permette donc d'améliorer la compétence langagière des apprenants. Dans le cas de la phonétique, nous parions pour une nouvelle communion entre les TICE (déjà utilisés en cours de FLE) et l'enseignement phonétique. Nous ne cherchons pas des activités miracle à faire avec un ordinateur. Nous pensons à une vraie intégration qui soude l'apprentissage phonétique avec plus d'opportunités communicatives, productives et attrayantes pour les enfants.

Notre proposition didactique et l'analyse d'activités que nous avons faites se comprennent dans cette ligne où les TICE sont le biais par lequel la conscience phonétique se développe chez les apprenants de FLE.

- **Comment favoriser le développement de la conscience phonétique à travers les TICE ?**

Comme nous l'avons signalé, ceci est l'élément clef du projet. Articuler une proposition didactique autour des activités créées par l'auteur et d'autres ressources variées a été l'un des objectifs de ce mémoire.

Ces activités sont des propositions dont l'efficacité n'a pas été scientifiquement testée. Nous n'avons pas compté avec les ressources temporelles et humaines suffisantes pour mener ce projet entièrement à la pratique, mais les lignes d'actuation sont claires et efficaces et nous soutenons qu'elles fonctionnent et qu'un développement phonétique prendrait place.

4. PROPOSITION DIDACTIQUE

4.1. Introduction

Cette partie du travail est la dernière avant les conclusions. Dans ce travail, nous avons amplement décrit la présence et les apports des TICE aux classes des langues étrangères. D'ailleurs, nous avons examiné le rôle de la phonétique du FLE et son parcours historique. Nous avons aussi présenté la méthode de la Recherche – Développement et maintenant, à partir de la problématique que nous avons présentée, nous proposons une concrétisation de ce travail sur le terrain.

L'analyse des recherches phonétiques montre que les propositions didactiques suggérées ne constituent pas un ensemble consistant d'activités. Par exemple, le livre « Plaisirs des sons » (Pedoya – Guimbrétière, 1989), l'un des repères de la phonétique contrastive, présente de très nombreuses activités qui sont, pourtant, indépendantes les unes des autres. Ainsi, l'on peut trouver des exercices de sensibilisation auditive et de production orale sans qu'il existe une vraie union entre les sujets qu'ils abordent.

Nous avons travaillé avec l'objectif de proposer des lignes d'intervention permettant un travail axé sur la phonétique, mais compatible avec le reste de contenus de la classe de FLE.

En effet, les modèles de recherche-développement et les ressources auxquelles nous avons eu accès sont à l'origine de la forme éducative que nous tenons à présenter. En voici ses traits :

- Notre analyse démontre que l'importance conférée à la phonétique en classe de langue étrangère est loin d'être primordiale. Nous suggérons une augmentation de signification didactique sans marginaliser les autres compétences langagières. Dans ce but, celui d'intégrer la phonétique dans les séances normales de français, nous présentons une séquence didactique composée d'activités ayant comme objectif le développement de la conscience phonétique des élèves.

- Nous parions également pour l'intégration des TICE. Les apports que nous avons décrits nous mènent à constater que ces ressources offrent en fait de nombreuses possibilités éducatives. Les TICE ne sont pas incluses dans toutes les activités mais son usage est constant. Les professeurs utilisant et développant ces lignes d'intervention, auront à son choix la possibilité de modifier les exercices pour les adapter aux besoins spécifiques de leurs élèves, et à la quantité de ressources TICE disponibles au centre scolaire.
- Nous avons aussi essayé d'être innovateurs et de proposer des activités attrayantes et motivantes pour les élèves et les enseignants. Nous jugeons que ces lignes d'intervention sont utiles et qu'elles seront une aide efficace pour l'épanouissement de la conscience phonétique des élèves.

Avant d'achever cette introduction, il nous paraît essentiel de signaler que nous aurions voulu mener à bien cette séquence. Lors de mon dernier stage, j'ai participé aux cours de français du CPEIP Catalina de Foix. Là, j'ai pu analyser et prendre part des activités éducatives proposées par la professeure, et j'ai aussi essayé quelques activités parmi celles que nous présentons ici. Pourtant, à cause des ressources disponibles et surtout du manque de temps avec chaque groupe (deux heures de français par semaine), il n'a pas été possible d'atteindre cet objectif.

4.2. Brève considération pédagogique

Pour notre séquence, nous avons utilisé la définition de pédagogie de Galisson et Coste (1976: 150). Ils décrivent celle-ci comme toute « action pratique constituée par l'ensemble des conduites de l'enseignant et des enseignés dans la classe ». En définitive, « (...) le choix et la mise en œuvre d'une méthode, de procédés et de techniques en fonction d'une situation d'enseignement ».

L'intégration des TICE que nous soutenons se complémente très bien avec cette définition. Quand ces auteurs ont écrit le *Dictionnaire de Didactique des Langues* (1976), les TICE n'avaient guère une présence comme celle qu'elles connaissent à présent, même en cours des langues étrangères. Nous avons expliqué comment la méthodologie des cours des langues étrangères a inclus, avant que les autres matières, les TICE pour appuyer le processus

d'enseignement-apprentissage. Cette proposition s'adresse à des enfants dits « native digital », pour qui les TICE sont une réalité dont on doit impérativement tenir compte.

4.3. Objectifs

Une fois que nous avons justifié l'utilité de la phonétique, on va brièvement décrire les objectifs qu'à ce propos nous présentons dans cette proposition. Ces objectifs ne sont pas exclusifs et ils peuvent se compléter avec d'autres plus spécifiques du curriculum éducatif du pays ou des méthodes utilisées. En tout cas, ce sont des objectifs qui travaillent vers le développement de ce que l'on a appelé conscience phonétique.

Concrètement, nous parlons de l'intelligibilité du message et de l'autonomie de l'apprenant pour s'autocorriger.

1. L'intelligibilité

« L'apprenant doit pouvoir exprimer ses intentions de manière à être compris aisément et sans effort par son interlocuteur » (C-M et Bourdages, 1998 : 37). Les langues ont une fonction communicative et le rôle de la phonétique à ce propos, comme nous l'avons noté, est essentiel.

À ce sujet, il faut donc trouver des exercices et des méthodes nous permettant d'acquérir des stratégies pour devenir plus intelligible. Cuq et Gruca (2008) signalent qu'il est utile de présenter « directement » (on y comprend théoriquement) les faits segmentaux pour que l'articulation des phonèmes améliore et nous mène donc vers une meilleure compréhensibilité. Ceci doit être adapté aux besoins des élèves et en école primaire cet apprentissage doit se faire par le biais des jeux et d'exercices théoriquement peu complexes. L'usage des symboles phonétiques est au débat et il n'y a pas d'études montrant que son utilisation aide ou gêne l'apprentissage des faits phonétiques.

2. L'autonomie de l'apprenant pour l'autocorrection

Nous avons déjà signalé que le fait d'être dans une ambiance riche en matériel phonétique n'entraîne nécessairement l'amélioration de la conscience ou

l'articulation phonétique. Il est important de développer les connaissances requises pour que l'apprenant, lors des échanges linguistiques réels, se corrige et puisse donc arriver à être intelligible.

En fait, la compétence phonétique n'est pas une compétence indépendante utile seulement lors des échanges. Ses apports sont multiples et, à l'instar des chercheurs que nous soutenons ici, nous pensons qu'elle est indispensable pour l'apprentissage global d'une langue et non seulement pour le développement de la compétence orale.

3. « Les autres objectifs »

Nous voulons insister sur le fait que la proposition que nous présentons est compatible avec d'autres objectifs de la programmation des professeurs. Par exemple, dans l'école où nous avons travaillé, les activités que l'on a essayées ont été travaillées avec les objectifs particuliers qui suivent :

- Compréhension et apprentissage des variations des adjectifs en fonction du genre : (musclé, musclée ; joli, jolie ; grand, grande)
- Compréhension et rédaction de petits textes concernant les routines quotidiennes

Tous les objectifs disciplinaires peuvent se travailler avec les exercices phonétiques, et nous soutenons spécialement cette vision d'interdisciplinarité dans le cadre du FLE.

4.4. Le radio blog, une activité de visibilité : Caractéristiques

Le terme de séquence didactique entraîne un sens de mouvement ou d'avancement vers un produit ou une situation. En effet, nous avons pensé à une activité où le travail phonétique de la séquence puisse se faire visible. Ce travail doit être vu en contexte et à notre avis c'est une aide pédagogique de compter sur une activité où les résultats d'apprentissage se fassent visibles. Nous avons décidé de finaliser ce projet éducatif avec un radio blog parce que, effectivement, il s'agit d'un produit très intéressant qui permet de concrétiser et aboutir le travail fait pendant la séquence.

Cette activité, qui sera décrite par la suite, est l'expression évidente de la conscience phonétique. Les élèves éprouvent le besoin d'être corrects se sachant porteurs d'un message. Des activités de sensibilisation, production et correction sont donc au centre du reste de la séquence didactique.

Voici les caractéristiques du radio blog qui nous ont poussés à l'utiliser comme activité de visibilisation :

- **Intention communicative** : Le radio blog est une activité dont le but communicatif est clair. Un message qui doit être *transmis et compris* par une audience francophone (native ou non).

Nous pensons que ceci est une révolution parce que la plupart d'activités phonétiques n'est normalement significative. Soit on prononce des listes de mots sans aucun sens, soit on fait des lectures en haute voix, mais les exercices restent là et les objectifs ne partent pas d'un besoin réel. Nous avons voulu arriver plus loin parce que maintenant c'est un message *utile* qui doit être *transmis correctement* afin qu'il puisse être *compris*. Il s'agit d'une activité réelle dont les objectifs sont, de plus, motivants pour les élèves.

- **Écrit oralisé** : Le niveau de production orale des élèves en École Primaire n'est pas très haut et les activités qui partent de l'oral spontané sont compliquées. Les apprenants ont tendance à se bloquer parce que leur maîtrise du vocabulaire et des structures grammaticales est limitée. C'est à cause de cela que l'usage des textes écrits devient très utile parce que, les autorisant à en rester les auteurs, la production orale s'appuie sur un écrit, ce qui leur permet de travailler en sécurité et de pouvoir atteindre d'autres productions auxquelles ils ne seraient pas arrivés autrement.

- **Participation globale** : Les différentes tâches pour le radio blog sont très variées et il est facile pour le professeur d'en trouver celles qui conviennent à chaque élève. Qu'elles soient d'origine technique, phonétique, d'organisation, de création des textes ou même de recherche, tous les élèves peuvent se voir impliqués dans l'activité, ce qui est un succès pour l'enseignant et pour le processus global d'enseignement et apprentissage.

- **Adaptable** à tous les niveaux : En étroite relation avec le point précédent, il nous semble important de signaler que cette activité ou produit final du projet est adaptable à tous les niveaux. C'est une activité que l'on peut proposer à des élèves du niveau A1 du Cadre Commun Européen des Références aussi bien qu'à des élèves du niveau C1. La nature des textes utilisés et le niveau ciblé seront différents mais les principes restent les mêmes.

- **Les TICE** : Cette activité entraîne l'usage des TICE que nous soutenons. Elle inclut une série de processus informatiques dont le professeur est le principal garant mais sur lesquels les apprenants doivent aussi devenir responsables.

- **Travail sur plusieurs domaines** : Le message du radio blog peut être adapté et construit autour de n'importe quel sujet. Que ce soit les routines quotidiennes (dans notre cas), l'écologie, le jour du livre ou enfin les nombres de 0 à 20, toute sorte de messages peut être utilisée.

- **Le processus est clair** : Pour arriver à l'enregistrement final des messages du radio blog, il faut avoir suivi toutes les autres étapes que nous décrirons, ce qui entraîne donc un travail progressif et structuré pour les enfants.

- **Les différents traits** : Le radio blog entraîne la maîtrise (au niveau des élèves, évidemment) des traits segmentaux mais aussi de la prosodie et du rythme et de l'intonation de la langue cible.

- **Motivation** : Pour finir cette description, il faut remarquer l'aspect le plus important: il s'agit d'un produit motivant pour les élèves. Trouver des moyens stimulants et attrayants pour les élèves est sans doute l'un des défis que tout enseignant trouve au long du processus. Comme il a été dit auparavant, les TICE sont une aide importante pour le processus. Le fait de s'enregistrer, de savoir que l'on va être entendus, et de se savoir communicateurs d'un message représente une motivation qui est profitable pour les élèves et pour les enseignants.

Il est vrai que cette activité entraîne aussi quelques difficultés auxquelles les participants devront faire face. Par exemple, l'une des moins négligeables est celle de la permission des parents pour enregistrer les enfants. Les affaires légales sont importantes et il est impératif de soigner l'identité des enfants, sachant spécialement qu'il est sensible de publier sur le réseau les messages que les enfants ont enregistrés. Ceci a été le plus grand obstacle que nous avons rencontré à l'heure de mener ce projet à la pratique.

4.5. Classification des activités phonétiques

Champagne-Muzar et Bourdages (1998: 53-71) ont décrit les principaux types d'activités que l'on peut utiliser pour travailler la phonétique. Nous n'allons pas nous pencher sur tous ces types mais il nous paraît essentiel de les décrire brièvement afin de signaler d'autres possibilités de développement.

La liste expliquée de ces activités peut se consulter sur l'*anexo III*.

4.6. Contextualisation du groupe de travail

Le contexte que nous décrivons est celui que l'on a utilisé pour les activités que nous proposons.

- Année: Quatrième année (École Primaire)
- Âge des élèves : 9-10 ans
- Nombre d'élèves: 12
- Besoins spécifiques des apprenants: Rien à signaler
- Enseignants: 1
- Ressources TICE disponibles: Ordinateur, TBI et deux tablettes.

4.7. Activité d'introduction

Cette première activité d'introduction a été créée avec l'aide de la professeure de français du CPEIP Catalina de Foix. En principe, il nous semblait pertinent d'introduire notre proposition pour les élèves avec une activité de type informatique faisant utilisation des ressources TICE. Pourtant, les caractéristiques de l'école et le hasard ont fait que cette première activité se soit déroulée dans une salle de cours où aucune ressource TICE n'était

disponible. Elle a été alors adaptée et comme il s'agit d'une activité qui a très bien fonctionné, nous l'incluons telle qu'elle a été faite lors de l'introduction de la proposition pour les élèves.

Les différentes étapes ne doivent nécessairement être faites dans la même séance de cours, mais nous recommandons de commencer avec les premières quatre étapes et laisser la cinquième pour un autre cours.

PREMIÈRE ÉTAPE (15 minutes)

- Explication et description du processus : les activités, le radio blog, les étapes, les objectifs et la manière de travailler.
- Explication de la phonétique, la conscience phonétique et l'importance de savoir prononcer correctement pour être compris.
- Remarque sur l'importance de la phonétique en rapport avec la compréhensibilité. Peut-on comprendre des locuteurs natifs ? Peuvent des français nous comprendre facilement ? Différence des sons en espagnol et en français. Quelques exemples

DEUXIÈME ÉTAPE (15 minutes)

Dans cette étape, il s'agit de voir ce que les élèves savent à propos de la phonétique, et que eux-mêmes aussi en prennent conscience. En cercle, nous demandons quelles sont leurs connaissances en phonétique. L'un des élèves assume le rôle du secrétaire et écrit ce que les autres disent. Le professeur aide les élèves à exprimer ce qu'ils savent et adresse les commentaires vers la discipline fixée.

Quelques exemples de production des élèves du CPEIP Catalina de Foix peuvent se trouver sur l'*anexo IV*.

TROISIÈME ÉTAPE (20 minutes)

Cette activité est l'axe central du cours. La liste des phrases ci-dessous a été créée pour présenter une norme phonétique concernant la prononciation des adjectifs masculins et féminins. Les phrases seront lues par le professeur (ou des élèves plus aînés qui soient avancés dans le processus) et les enfants

devront lever la main pour indiquer si le sujet des phrases est un garçon, une femme, ou s'ils ne le savent pas. Le *modus operandi* sera celui qui suit :

- Lecture de la phrase par le professeur, sans que les élèves voient l'écriture.
- Temps pour réfléchir.
- Réponse
- Les élèves justifient leurs réponses.

Évidemment, les phrases ont été créées pour présenter des noms dont le genre ne sera pas toujours clair pour les étudiants. Il y a trois types de phrases :

Ce premier type, où les noms sont français mais connus par les élèves, et les marques phonétiques des adjectifs sont claires.

- Violette est grande.
- Richard est grand.
- Robert est petit.
- Margueritte est petite.

Le deuxième type, dont les noms sont espagnols, et présentent des variations faciles à distinguer.

- Sara est sportive
- Jon est sportif
- Candela est discrète
- David est discret

Le troisième type, dont les noms sont majoritairement français et inconnus pour les étudiants (à l'exception du dernier, pour achever l'activité). Les règles phonétiques de ces adjectifs sont plus difficiles et parfois les différences de genre ne sont pas perceptibles.

- Vivien est musclé
- Yoann est intelligent
- Yvelines est marrante
- Marlène est jolie
- Amélie est parfaite
- Danielle est sage
- Gwen est paresseuse

- Maude est gentille
- Paulette est bavarde
- Jean est blond
- Abeline est folle
- Lucas est fou

La table où le professeur prend note des résultats est incluse dans l'*anexo V*. Nous avons inclus dans la table les résultats réels que les élèves ont eus lors de la réalisation de cette activité. Cela nous a permis de voir la facilité des élèves à reconnaître les traits phonétiques liés à la prononciation des adjectifs masculins et féminins. La première fois correspond à l'étape avant la formulation de la règle, et la deuxième après (lire quatrième étape).

QUATRIÈME ÉTAPE (15 minutes)

Réalisation d'une table de découvertes et formulation d'une règle de prononciation pour les adjectifs masculins et féminins.

Lors de cette étape, l'on peut revenir sur les phrases concrètes afin de clarifier les doutes survenues lors du processus.

Après la formulation de la règle, qui peut se faire en français ou espagnol, le professeur répétera les phrases afin de constater que les élèves ont bien compris les exercices.

Cette quatrième étape est la plus importante parce qu'il s'agit de verbaliser (et écrire) les résultats de la cognition phonétique. Les règles que les enfants du CPEIP Catalina de Foix ont créées sont magnifiques et tout à fait correctes. Ceci montre que, avec des activités visant la conscience phonétique, le développement de celle-ci s'avère une réalité.

CINQUIÈME ÉTAPE (50 minutes)

Après avoir relu les phrases au commencement de cette deuxième séance de travail, nous constaterons que les élèves ont compris les règles qu'ils avaient rédigées.

Nous nous pencherons maintenant sur la rédaction des textes pour le radio blog. À partir des exemples et des modèles, les enfants commenceront la rédaction de petits textes qui serviront à déclencher l'activité du radio blog. Cette activité peut durer plus d'une séance, cela dépend du groupe.

Après, l'on fera une première lecture pour remarquer la correction initiale des textes sans un travail phonétique antérieur. Ainsi, les activités suivantes ciblent un travail phonétique plus précis à travers certains types d'activités proposées para Champagne-Muzar et Bourdages (1998). Nous avons développé ces activités en utilisant les TICE comme ressource essentielle.

4.8. Proposition d'activités

Nous présentons maintenant le reste d'activités qui complètent notre proposition didactique. Comme nous l'avons expliqué, ces activités ne sont pas les seules à être faites, mais elles offrent des lignes de développement pour l'intervention en classe.

Concrètement, nous proposons cinq activités adressées à :

- La sensibilisation aux faits phonétiques
- La sensibilisation à la représentation visuelle des faits phonétiques
- La discrimination auditive
- La lecture en haute voix
- La production dirigée.

Nous insistons sur le fait que ces activités peuvent se compléter avec d'autres. En tout cas, le point 4.9 se penche sur la réalisation de l'activité du radio blog et le point 4.10 analyse les difficultés trouvées lors de la réalisation de cette séquence didactique.

4.8.1. Activité de sensibilisation aux faits phonétiques

C-M et Bourdages (1998) signalent que celle-ci est une étape importante pour ce que nous avons appelé la conscience phonétique. En effet, elle suscite la métacognition concernant les traits phonétiques de la langue cible.

Description de l'activité de sensibilisation auditive :

L'activité que nous présentons est très simple. Avec la TBI et une liste des phrases qui peut être enregistrée auparavant ou lue par le professeur en classe, les élèves doivent repérer les différents types d'intonation et ainsi dessiner sur le TBI le profil prosodique de la phrase. L'activité peut aussi adresser les différences phonémiques autour desquelles la classe travaille (par exemple [s] versus [z]). Dans ce cas, il faudrait écrire sur le TBI les symboles des sons ou tout simplement les mots entendus.



Profil prosodique d'une phrase interrogative.



Profil prosodique d'une phrase affirmative.

Selon l'âge et le niveau des étudiants ces profils peuvent se voir augmentés en nombre pour que l'activité soit plus exigeante.

Dans ce cas-là, nous avons choisi des phrases de plusieurs domaines mais l'on peut aussi axer cet exercice autour d'un sujet central pour la classe pour que l'activité soit plus significative pour les élèves (quelques exemples de sujets peuvent être la météo, les sports ou la musique). Voici la liste de phrases que nous proposons.

1. Quel temps fait-il ?
2. Il y en a quatre.
3. C'est toi ?
4. Il me l'avait dit, mais je n'étais pas sûr.
5. Tu rigoles !
6. Crois-tu que je peux le faire ?
7. Non, non et non ! C'est cher !

8. Ah bon.
9. C'est le prof qui le lui a dit ?
10. Ça se passe à la télé maintenant !
11. Elle est ma petite sœur, elle s'appelle Léa.
12. Je peux vous aider ?
13. Tu l'as mis où ?
14. Je suis certain.
15. Tu as entendu ce qu'il m'a dit ?

CONTEXTUALISATION

Organisation des élèves :

La classe travaille ensemble. Le professeur peut inventer de nouvelles phrases pour que chaque élève ait l'opportunité de participer, une ou plusieurs fois, dans l'exercice.

Temporalisation :

La temporalisation dépend du nombre de phrases. Cette activité est préparée pour un certain temps lors de la classe, mais le professeur peut la modifier et ajouter plus de traits, prosodiques ou phonémiques, pour la compléter et adresser les besoins spécifiques des élèves.

Adaptations :

Au cas où des élèves avec des besoins spécifiques y participeraient, la lecture des phrases peut être adaptée à leur rythme et l'activité peut se faire par couples pour que ces élèves soient aidés par leurs camarades.

Variations :

L'activité peut devenir plus kinesthésique si au lieu d'utiliser le TBI on fait les dessins sur le dos d'un camarade de classe. Ensuite, l'on doit deviner quel type de profil prosodique l'on nous a dessiné et dire si l'on est d'accord ou non après avoir entendu la phrase.

Ce processus peut aussi se faire pour repérer des phonèmes concrets. On

peut écrire les mots entendus sur le TBI et ensuite signaler les lettres qui représentent ce son particulier, comme signalé dans l'introduction.

Ressources :

TBI et phrases (enregistrées ou lues par le professeur ou des camarades)


Autres :

Cette activité peut devenir une routine intéressante en cours si elle est faite tous les jours pendant de courtes périodes de temps.

4.8.2. Activité de sensibilisation à la représentation visuelle

Cette activité adresse la sensibilisation aux représentations visuelles des mouvements articulatoires. De manière motivante et amusante pour les élèves, le professeur propose la création d'un guide de prononciation dans lequel il y aura une explication des différents traits articulatoires d'intérêt pour la classe. Ce guide se présentera en tant que BD.

Les images de la BD seront prises avec des tablettes, des téléphones intelligents (Smartphones) ou des appareils photographiques. Ces photos montreront les élèves articulant les traits en question et seront accompagnées d'une brève explication. Par exemple, si la classe travaille sur la différence entre les sons sourds (non voisés) et sonores (voisés), les élèves peuvent se photographier la gorge avec la main sur la pomme d'Adam quand le son est sonore et sans la main quand le son est sourd.

 <p>AI</p>	<p>Pour prononcer les graphies A+I, nous devons ouvrir la bouche et faire comme si on prononçait E en espagnol.</p> <p>C'est un son voisé parce que c'est une voyelle.</p>
--	--

Cette activité peut servir à travailler de très différents aspects de la phonétique.

CONTEXTUALISATION

Organisation des élèves :

Toute la classe participe. Néanmoins, il est fort recommandable que les élèves soient répartis en groupes d'un maximum de trois personnes. Ainsi, chaque élève sera responsable de la réalisation d'une certaine tâche et le professeur pourra assurer un meilleur travail de la classe.

Temporalisation :

Cette activité prendra au moins une heure de cours. Il faut souligner que l'on présuppose un travail phonétique antérieur, c'est-à-dire, que les élèves connaissent déjà les traits phonétiques dont ils vont faire la BD. Selon le nombre des traits à décrire et l'âge des étudiants, l'activité peut être plus ou moins profonde, à l'avis du professeur.

Adaptations :

Le professeur peut aider les groupes éprouvant des difficultés ou même changer le minimum de vignettes explicatives à faire par chacun des groupes.

Variations :

Comme nous l'avons signalé, cette activité peut adresser tous les traits phonétiques du niveau des étudiants. Que ce soit la sonorité, la position des lèvres ou même les différentes positions de la langue, par exemple, des vignettes peuvent se réaliser avec un bas niveau de complexité technique.

Ressources :

Un ordinateur et une tablette (ou téléphone intelligent [Smartphone] ou appareil photographique) pour chaque groupe. Si l'activité se divise en deux ou plus séances de cours, une première session peut être dédiée aux photos et la deuxième peut avoir place dans la salle d'ordinateurs de l'établissement scolaire, pour traiter les textes.

Autres :

Il faut vérifier que les élèves font un correct usage des outils TICE. Par exemple, si la connexion Wifi des tablettes n'est indispensable, le professeur peut la déconnecter pour s'assurer que les élèves travaillent sur ce qu'ils doivent faire.

4.8.3. Activité de discrimination auditive

La classification de Champagnes – Muzar et Bourdages (1998) que nous avons expliquée dans le point 4.5 inclut de nombreuses activités de discrimination auditive.

En général, les exercices de discrimination auditive utilisent un support audio et des fiches à remplir à partir de ce que l'élève entend. Nous considérons qu'effectivement le support audio est indispensable et nous proposons un milieu numérique pour travailler à travers les TICE.

De cette manière, au lieu d'utiliser des fiches traditionnelles nous proposons l'usage des tests en ligne qui nous rapportent les atouts qui suivent :

- Plus de motivation en rapport avec les exercices de discrimination traditionnels.
- Possibilité de travail autonome de chaque apprenant. Auparavant, les exercices de discrimination étaient faits pour toute la classe en même temps. Pourtant, cette nouvelle formule permet de préparer des activités différentes pour tous les élèves, ce qui leur permet de travailler indépendamment s'il y a les ressources technologiques nécessaires.
- Le professeur peut avoir accès aux résultats de la même manière que si l'exercice était fait par des moyens traditionnels.
- Le professeur n'a pas à corriger les exercices puisque la correction est automatique et instantanée.

La préparation que ce type d'activités entraîne pour le professeur ne diminue pas. Bien au contraire, elle peut se voir augmentée. Néanmoins, nous parions pour cette méthodologie puisque tout effort de personnalisation fait l'éducation plus significative et utile, comme nous l'avons signalé.

Nous avons proposé une activité mélangeant divers types de discrimination dont les phrases traitent les différences entre [s] et [z]. Certaines d'entre elles

ont été extraites du livre « Plaisir des sons » de Massia Kaneman-Pougatch et Élisabeth Pedoya-Guimbrétière (1989).

Voici le lien où elle est accessible.

- http://fr.educaplay.com/fr/activiteeducatives/1388552/activites_de_discrimination.htm

Description de l'activité : Les élèves écoutent de différents textes audio et complètent un test online avec des questions concernant les traits phonétiques de ce qu'ils ont entendu. Dans cet exemple, nous abordons les différences entre les phonèmes [s] et [ʃ].

CONTEXTUALISATION

Organisation des élèves :

L'organisation des élèves dépend des ressources disponibles. Nous proposons un travail individuel (chaque élève avec un ordinateur) pour que chaque étudiant développe ses habilités et connaissances phonétiques. Pourtant, d'autres formules sont aussi possibles.

Temporalisation :

Selon le nombre d'activités que le professeur a créé, l'activité peut prendre tout le temps de la classe ou seulement une partie.

Adaptations :

Les élèves avec des difficultés (de français ou de l'usage des TICE) peuvent être groupés avec d'autres camarades. À part cela, il est évident que les activités préparées peuvent être adaptées (des questions que certains élèves ne doivent pas répondre, des tests moins longs ou même des tests personnalisés pour chaque élève).

Ressources :

Tests, ordinateurs (ou tablettes), écouteurs, connexion à internet.

Autres :

Ces activités peuvent devenir une routine en cours si une certaine partie de la classe est dédiée quotidiennement à les faire.

4.8.4. *Activité de lecture en haute voix*

Description de l'activité : Nous considérons que l'inclusion d'une activité de lecture est essentielle. Comme nous l'avons signalé, l'oralisation de l'écrit permet l'usage des textes que les élèves ne pourraient pas produire spontanément.

Dans cette activité, nous proposons l'usage des textes que les enfants vont enregistrer pour le radio blog. L'enregistrement est une étape postérieure et cette activité n'est pas faite à ce propos. L'une des étapes précédentes à l'enregistrement est évidemment la pratique, et dans ce but nous proposons cette activité.

Les enfants, assis en cercle, auront les textes qu'ils auront préparés précédemment. À tour de rôle, ils le liront et recevront le *feedback* du professeur et des autres élèves. Le professeur utilisera la page web de l'Université d'Iowa pour la phonétique (<http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/spanish/frameset.html>), et à partir des erreurs commises, il expliquera aux élèves les traits qu'ils doivent corriger afin d'être bien compris.

En effet, Champagnes-Muzar et Bourdages (1998) soulignent le fait que le professeur doit participer activement en deux moments, lors de la formation des groupes et lors de la critique des autres élèves et du professeur.

Cette activité part d'une mécanique très simple, mais pourtant elle est utile, comme nous l'avons constaté sur notre expérience. Les modèles de production du site web d'Iowa et l'intérêt des élèves pour les images de représentation visuelle, sont les responsables que cette manière de travailler sur les traits segmentaux soit significative et donc profitable pour le processus que nous proposons.

CONTEXTUALISATION

Organisation des élèves :

Toute la classe travaille ensemble. Les 12 élèves seront assis en cercle et les productions seront lues à tour de rôle.

Temporalisation :

Une séance, mais si les textes des élèves sont plus longs, plus de temps sera nécessaire.

Variations :

Si les enfants sont plus âgés, les textes peuvent se travailler en groupes avant de les présenter à toute la classe. Ceci fera que le travail phonétique fait par les élèves soit plus ample parce qu'ils compteront sur un appui plus faible du professeur.

Ressources :

TBI, haut-parleurs, textes des élèves, accès internet au site <http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/spanish/frameset.html>

Autres :

L'activité peut s'encadrer avant des étapes du radio blog, où se faire comme étape directement précédente à l'enregistrement.

4.8.5. *Activité de production dirigée*

Description de l'activité : Les techniques de production dirigée représentent le dernier échelon avant la réalisation de l'activité du radio blog. Comme nous l'avons signalé, de nombreux exercices peuvent être inclus mais nous proposons qu'avant l'enregistrement, la classe fasse une activité de production dirigée.

Concrètement, nous suggérons deux activités, de réchauffement et de transformation, même si d'autres activités de répétition sont tout à fait possibles. Veuillez consulter l'*anexo III* où les types d'activités proposées par Champagne-Muzar et Bourdages (1998) sont décrits.

- **Exercice de réchauffement :**

Nous proposons un exercice de réchauffement qui soit fait avant l'enregistrement. L'activité que nous présentons est prise du livre « Le Workout en correction phonétique » (LeBel et LeBel en C-M et Bourdages 1998: 69). Nous insistons sur le fait que ce type d'activités est une aide active au développement de la conscience phonétique. De plus, comme notre expérience nous le montre, les enfants adorent s'entraîner avec ce type d'exercices.

1. Réchauffement des joues et de la bouche par des massages, des bâillements et des sourires.
2. Écarter les lèvres... et puis les arrondir. Répéter plusieurs fois. (Position des lèvres)
3. Placer la langue complètement au fond/arrière de la bouche, puis sortir la langue en faisant une grimace. (Position de la langue)
4. Combinaison du numéro deux et numéro trois.
5. Ouvrir et fermer la bouche graduellement tout en prononçant à voix très basse les voyelles suivantes : [i, e, ε, a ; a, ε, e, i]
6. Balancer la langue dans la bouche en allant de gauche à droite : ceci devrait faire apparaître une protubérance (bosse) dans les deux joues.
7. Toute la langue au palais (en haut), puis toute la langue au bas-fond de la bouche (en bas), ce qui donne successivement un mouvement plutôt lent mais énergique.
8. Toucher fermement avec le bout de la langue toutes les parties du palais en au moins huit étapes. Commencer à l'avant (juste derrière les dents) pour aller vers le fond de la bouche (début de la gorge). Revenir ensuite à l'avant.
9. L'activité peut continuer avec la prononciation des paires minimales, par exemple, [s] - [z] ou d'autres sons problématiques pour les enfants.

• Exercice de transformation

Tandis que l'exercice précédant sert à travailler l'articulation et les traits segmentaux de la langue, l'activité de transformation s'adresse aux traits prosodiques (l'intonation et le rythme).

Les élèves devront transformer les énonces suivants en questions et en exclamations. Les TICE pourront être présentes en faisant que les activités s'appuient aussi sur le TBI, dessinant les profils des phrases.

Le sujet des phrases est en rapport avec les routines quotidiennes, le thème que les élèves du CPEIP Catalina de Foix étudient quand on a fait ces activités.

- Il se lève à sept heures.
- Tu sais ce qu'il prend comme petit déjeuner.
- Il va à l'école à pied.
- Il ne prend pas le bus.
- Il mange à midi, à la cantine de l'école.
- Il sort de l'école à seize heures trente.
- Il joue avec ses amis.
- Il promène son chien à dix-sept heures trente.
- Il fait les devoirs à dix-huit heures.
- Il dîne à vingt heures.
- Il se brosse les dents.
- Il regarde la télé avec ses parents.
- Il se couche à vingt-et-une heures trente.

CONTEXTUALISATION

Organisation des élèves :

La classe travaille ensemble pour la routine de réchauffement. Pourtant, d'autres formules sont possibles pour l'exercice de transformation. Par exemple, le professeur peut diviser la classe en groupes d'habileté et après

superviser le fonctionnement correct de ceux-ci.

Temporalisation :

15-20 minutes. Cette activité n'est pas créée pour une séance complète. Il s'agit d'un exercice précédant soit l'enregistrement du radio blog, soit d'autres activités de sensibilisation ou travail phonétique.

Adaptations :

Le professeur peut travailler avec les groupes ou personnes éprouvant des difficultés.

Ressources :

Phrases, TBI

Autres :

Nous suggérons que ces activités se fassent lors de l'étape de pratique de l'activité du radio blog.

4.9. L'activité du Radio Blog

Nous avons déjà décrit les caractéristiques principales du radio blog. En effet, c'est l'activité à partir de laquelle on va faire visible le travail phonétique des étudiants.

L'on décide de commencer à apprendre une langue étrangère parce que cela nous ouvre des portes à de nombreuses sources d'information et de possibilités de communication. L'accès à l'information et la communication est subordonné à, entre autres, la phonétique. À travers notre analyse théorique et ces activités que nous proposons comme lignes d'intervention, nous faisons le point pour développer la conscience phonétique.

À ce propos, il nous paraît essentiel de finir cette proposition avec une activité qui rende visible tout le travail fait. Il ne s'agit pas, néanmoins, d'une activité finale pour un projet. Les autres activités sont indépendantes et ne devraient nécessairement pas aboutir sur cet exercice. Nous considérons, pourtant, qu'il est très positif parce que, effectivement, les atouts du radio blog sont nombreux.

Nous décrivons maintenant les étapes à suivre avec cette dernière activité.

Il y a 5 étapes fondamentales que nous décrivons ensuite.

- Préparation des textes

Nous n'avons pas traité cette étape. Dans le cas du CPEIP Catalina de Foix, les textes ont abordé les routines quotidiennes et nous n'avons pas abordé la réalisation des textes. En effet, comme l'on a signalé, ces activités phonétiques sont compatibles avec d'autres et nous laissons la porte ouverte aux professeurs pour qu'ils décident comment et quand réaliser les textes qui seront émis sur le radio blog.

- Travail phonétique et pratique

La plupart d'activités que nous présentons sont incluses dans cette étape. Le développement de la conscience phonétique, la sensibilisation aux traits phonétiques, la discrimination et la production sont des échelons à monter pour

assurer que les enfants épanouissent ses habilités langagières en ce qui concerne la phonétique.

Nous ne proposons pas un ordre concret pour les activités. Comme nous l'avons souligné, l'ensemble d'activités que nous présentons n'est pas unique et doit se compléter avec d'autres créées par les professeurs. Cette séquence montre simplement des lignes d'intervention didactique dont l'usage doit être complété avec les activités que les professeurs justifient.

- **Oralisation et enregistrement**

Dans cette étape, la répétition et les routines de réchauffement sont importantes et recommandables. Cette première oralisation sera enregistrée pour que, lors de la suivante étape, les élèves s'entendent et observent les erreurs qu'ils ont commises.

- **Écoute et correction**

Après l'enregistrement, les élèves analyseront leurs productions pour les corriger avant l'enregistrement final.

- **Réenregistrement et émission**

Dans cette dernière étape, les élèves s'enregistreront de nouveau et le professeur publiera les messages sur le radio blog.

4.10. Difficultés possibles du processus

Étant donné que nous n'avons pas décrit un processus tout à fait rigide, de nombreuses applications à partir de ces lignes d'intervention sont possibles. Nous signalons ici quelques difficultés possibles qui pourraient apparaître sur le terrain.

-Usage des TICE :

Le travail que nous proposons utilise de nombreuses ressources TICE. L'un des problèmes que celles-ci peuvent entraîner c'est le mauvais usage de ces outils. Effectivement, par exemple, avec les tablettes, les ordinateurs et les Smartphones, nous risquons que les élèves aillent sur des réseaux sociaux, sur

des applications de messagerie instantanée ou enfin, qu'ils prennent des photos des situations de la classe sans le permis du professeur ou de l'école. Une solution peut être la limitation de l'accès au réseau wifi, par exemple, mais nous considérons que si les professeurs sont attentifs et corrigent de possibles déviations, les activités pourront se faire sans problème.

-Permission des parents : Comme nous l'avons expliqué, la permission des parents pour enregistrer leurs enfants pour l'activité du radio blog est essentielle. En effet, c'est l'une des raisons pour laquelle nous n'avons pas pu mener à bien la totalité des activités que nous présentons. À l'école où j'étais en stage, j'ai eu des problèmes pour accéder et obtenir cette permission, et même si l'équipe directive me l'a enfin permis, nous avons décidé de ne pas enregistrer les enfants pour éviter de possibles malentendus avec les parents. Ceci nous a empêchés de développer notre projet comme nous l'avions prévu, mais il nous a permis aussi de développer le reste d'activités et des lignes d'intervention sur lesquelles on ne se serait pas penchées autrement.

-Formation des professeurs :

S'il y a des professeurs qui lisent ces propositions, il peut y en avoir qui pensent qu'il faut absolument maîtriser les NTICE pour faire face à ces lignes d'intervention. Bien au contraire, nous signalons que toutes ces activités peuvent s'aborder avec de très basiques techniques et en tout cas, puisqu'il ne s'agit que de propositions d'actuation, elles sont adaptables aux ressources et à la formation des professeurs impliqués.

-Disponibilité de ressources TICE :

Ceci sera sans doute l'un des problèmes les plus graves des établissements scolaires. Beaucoup de centres ne disposent pas de nombreuses ressources et affronter cette tâche peut paraître impossible. Nous insistons sur le fait que ces activités sont adaptables, et, en tout cas, nous priorisons le développement de la conscience phonétique à l'usage des TICE.

Les TICE sont une aide inégalable, mais il est aussi possible de parvenir au développement de la conscience phonétique en utilisant ce type d'activités avec des méthodes plus traditionnelles.

CONCLUSIONES

Aunque a lo largo de la historia muchas personas e instituciones han ofrecido definiciones para la educación, la mayoría de ellas coinciden en que se trata de un proceso vital en todos sus sentidos; porque es esencial, porque se da durante toda la vida, y porque prepara para la vida.

En este marco, nosotros entendemos que educar es preparar, y para eso es imprescindible tener en cuenta el contexto del alumnado.

En nuestra sociedad, hay muchos campos que debido al proceso de globalización se han impulsado como nunca antes. El aprendizaje de lenguas extranjeras y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación son, en la actualidad, referentes presentes en cualquier paradigma educativo.

En este trabajo, hemos querido analizar teóricamente cómo integrar de manera efectiva el campo de la fonética del FLE y las TIC. La realidad de nuestro alumnado se mide en bits, píxeles y aplicaciones, y desde luego esta realidad no está escrita en un solo idioma.

La fonética, como hemos explicado, desempeña un papel fundamental en el proceso de aprendizaje de una lengua. A pesar de su marginalización histórica, aún no totalmente superada, sus aportaciones a la educación y la comunicación son múltiples. Es por ello por lo que a lo largo de este trabajo, realizamos un alegato por conferirle la importancia que de facto merece.

El aprendizaje de idiomas en el sistema educativo está evolucionando muy rápido porque nunca antes la sociedad había sido tan multicultural. El conocimiento de más de un idioma extranjero es un imperativo para los estudiantes y para los agentes culturales de nuestra sociedad, y la fonética permite unir la teoría del conocimiento lingüístico con la praxis de los intercambios comunicativos.

A través de las nuevas tecnologías, creemos que se ofrece un contexto único para este proceso de asimilación lingüística y cultural. Las TIC ofrecen una infinidad de recursos que dan pie a numerosas situaciones de aprendizaje contextualizado y real. El uso de imágenes, vídeos, textos orales y materiales

auténticos, entre otros, representa una gran oportunidad de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, hay un gran número de propuestas y de ideas que pueden mejorar y renovar los tradicionales métodos de enseñanza. Nosotros hemos querido señalar algunas líneas de desarrollo que creemos podrían ser útiles para el profesorado. La idea del radio blog nos parece muy interesante y, aunque no hemos podido llevarla a la práctica antes de presentar este TFG, pensamos que puede suponer un gran avance en la formación fonética del alumnado.

El resto de actividades se complementan entre sí y ofrecen posibilidades de trabajo para la clase. La clasificación que hemos utilizado, de Champagne-Muzar y Bourdages (1998), creemos que es útil porque aborda todos los tipos de ejercicios fonéticos que se pueden llevar a cabo en el aula. Es, pues, responsabilidad del profesorado el ofrecer y el adaptar las actividades necesarias para sus alumnos y alumnas.

Este trabajo no ha estado exento de dificultades. El último semestre del Grado de Maestro en Educación Primaria solo tiene dos módulos, el Prácticum III, de 18 créditos, y el Trabajo de Fin de Grado, de 12. Compatibilizar los tres meses de intensas prácticas con un trabajo teórico que requiere mucho tiempo no siempre ha sido fácil. Además, como explicaba en el trabajo, también ha habido complicaciones añadidas por los permisos denegados y readmitidos que he tenido en el colegio, por el carácter demasiado técnico de algunas de las lecturas sobre fonética y por la falta de recursos tecnológicos a la hora de llevar a la práctica, al menos parcialmente, mi propuesta didáctica.

Por otro lado, también he de destacar el hecho de que gran parte del trabajo está redactado en lengua francesa. Como señalaba en la introducción, soy un estudiante con mención en lengua inglesa. Apasionado por los idiomas, he tenido la oportunidad de formarme durante el año pasado, en el marco de un Convenio Erasmus, en la University of Cumbria, en Inglaterra. Sin embargo, el francés siempre ha sido mi pasión y con el fin de recuperar el nivel que perdí el año pasado al dedicarme íntegramente al inglés, decidí apostar por el francés para este Trabajo de Fin de Grado.

A esto hay que añadir el hecho de que Ana Gaínza Tejedor, directora académica de esta obra, también fue mi profesora del C1 de Francés en la Escuela de Idiomas de Pamplona. Su motivación y la pasión por el francés que compartimos han sido responsables de que, a pesar de las dificultades, termine con éxito este Trabajo y la formación a la que éste pone punto final.

No quiero concluir sin agradecerle a ella y a todos los profesores de la universidad la aportación que han hecho para mi formación. Tampoco olvido el esfuerzo de mi familia y el apoyo incondicional que me han brindado.

Como señalaba al principio, la Educación no se puede entender fuera de la visión de que somos personas, y de que este proceso es esencial y continuo a lo largo de nuestra vida. En palabras de Sosthène de La Rochefoucauld, pensador y político francés del siglo XIX:

« L'éducation est pour les hommes ce qu'est l'eau pour une plante¹¹ »

(Livre des pensées, 1861 :8).

¹¹ “La educación es a la infancia lo que el agua es a una planta” (Rochefoucauld, 1861:8).

RÉFÉRENCES

- **Bazzit**, N. (1988). *L'enseignement de la prononciation du français dans les écoles secondaires anglaises de Montréal. Mémoire de maîtrise*. Montréal: Université de Montréal. p126.
- **Berkioun**, A. D. (2014). *Les TICE et l'Enseignement des Langues*. Disponible: <http://andad.jimdo.com/les-tice-et-l-enseignement-des-langues/>. Dernier accès le 3 juin 2014.
- **Cartroux**, M. (2002). Introduction à la recherche-action: modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Cahiers de l'APLIUT*. 21 (3), p9.
- **Champagne-Muzar**, C. et **Bourdages**, J.S. (1998). *Le point sur la phonétique*. Deuxième Édition. Paris: CLE International. pp 3, 4, 7, 17, 19, 20, 21, 25, 30, 33, 34-35, 37, 53-71, 64, 69.
- **Colombo**, J. (1982). *The critical period concept: Research, methodology and theoretical issues*. Psychological Bulletin 91. p271.
- **Cousin**, C. (2010). *Les 18-24 ans, génération de «mutants numériques» au boulot comme dans leur vie*. Disponible: <http://www.20minutes.fr/article/583729/Web-Les-18-24-ans-generation-de-mutantsnumeriques-au-boulot-comme-dans-leur-vie.php>. Dernier accès le 3 juin 2014.
- De la **Rochefoucauld-Doudeville**, S. (1861). *Livre des pensées*. France: Nyon l'aîné. p8.
- **Decreto foral 24/2007**. Comunidad Foral de Navarra. BON de 19 marzo 2007. pp 15, 18, 94, 166, 183
- **Feuillet-Thieberger**, J. et **Feuillet-Thieberger**, J. (1989, 2006). *Quelques problèmes de transcription et de terminologie en phonétique*. Strasbourg: Péla Simon. p357.
- **Galisson**, R. et **Coste**, D. (1976). *Dictionnaire de Didactique des Langues*. Paris: Hachette. p150.
- **Guichon**, N. (2007). Recherche - Développement et Didactique des Langues. *Les cahiers de l'Acedle*. 4 (Janvier), pp 41, 46, 47.

- **Hocine**, N. (2011). Intérêts pédagogiques de l'Intégration des TICE dans l'enseignement du FLE: l'utilisation du web-blog dans des activités de production écrite. *Synergies (Algérie)*. 12 (1), p220.
- **Kaneman-Pougatch**, M. et **Pedoya-Guimbrétière**, É. (1989). *Plaisirs des sons*. Paris: Hatier. pp: 16,
- **Martín Nolla**, C. et **Pastor**, D.D. (2009). *Livre du Professeur du Manuel « Vitamine 2 »*. Madrid: Santillana Français. pp 18-22.
- **Patowski**, M. (1990). *Age and accent in a second language. A reply to James Emil Flege*. *Applied Linguistics* 11/1. p75.
- **Penfield**, W. et **Roberts**, L. (1963). *Langage et mécanismes cérébraux*. Paris: Presses Universitaires de France. pp269-270.
- **Pérez**, M. (2003). Nouvelles Perspectives et Enjeux. In: Ministère Français de l'Éducation Nationale. Groupe des Langues Vivantes *Réseaux Numériques et Technologies d'Information et de Communication*. Paris: Ministère Français de l'Éducation Nationale. p1/11.
- **Salecki**, S. (2010). *Prospective de l'Intégration des TICE dans les pratiques pédagogiques des enseignants dans le cadre du programme École Numérique Rurale*. Dijon: Université de Bourgogne. p16.
- **Pollard**, A. (Coordinateur) (2008). *Reflective Teaching*. Troisième Édition. London: Continuum. pp170-171.
- **Prensky**, M. (2010). Digital natives, digital immigrants. *MCB University Press*. 9 (5).

ANEXO I: PRINCIPALES RESSOURCES TICE

Pour contextualiser ce processus dans le cas concret de l'éducation, nous allons brièvement présenter les ressources TICE les plus communs.

- Le Tableau Numérique Interactif : Normalement présenté comme TBI, il s'agit sans doute de l'un des ressources les plus utilisés. Ses principes technologiques sont basiques et il suffit d'un minimum de formation pour apprendre à l'utiliser et ainsi gagner de très larges possibilités d'enseignement et apprentissage. Connectés à un ordinateur, la plupart des tableaux ont un projecteur relié à une surface tactile intelligente sur laquelle les enseignants et les étudiants peuvent interagir avec l'ordinateur. Il est possible d'utiliser celle-ci comme périphérique d'entrée (écrire, dessiner, toucher, remuer, signaler, compléter des formulaires, agrandir...) et de sortie (pour voir des vidéos, des images, des pages web, participer à des vidéoconférences, présenter des lectures...).

Le cas des TBI nous permet d'observer comment une ressource technologique de grande valeur éducative est compatible avec des méthodes plus traditionnelles. En effet, en plus de ces fonctions de nature plus technologique ou informatique, ils permettent l'utilisation normale d'un tableau blanc classique pour écrire et effacer manuellement, tout en permettant le stockage des écrans que les enseignants et les élèves ont écrits.

- Les ordinateurs : Même si le premier usage de cette ressource a été exclusivement scientifique, depuis une vingtaine d'années les ordinateurs se sont présentés comme la ressource la plus habituelle aux foyers. Les centres éducatifs se sont joints à cette révolution et la présence de ces outils n'est plus jamais négligeable. Ils peuvent servir comme moyen d'enseignement mais il est remarquable qu'une grande partie des fonctions bureaucratiques des enseignants se fait aussi par les biais des ordinateurs.
- Les Tablettes : Cette ressource est bien plus nouvelle que les autres mais sa présence en cours est croissante. S'agissant d'une ressource qui peut avoir les fonctions d'un ordinateur, les écoles en acquièrent davantage parce qu'elles

offrent un marge d'autonomie des apprenants impossible avec les ordinateurs. Les licences pour les logiciels des ordinateurs aux entreprises sont chères mais pourtant les applications des tablettes sont, pour la plupart, gratuites. Ajoutant ceci à son plus bas prix, sa facilité de portabilité, ses grandes possibilités d'action et le fait que chaque élève puisse en avoir une (de sa propriété ou de l'école), les tablettes s'érigent comme une grande possibilité d'apprentissage.

- Les Téléphones Intelligents : Dans les cas où l'accès aux tablettes n'est pas possible, les téléphones intelligents peuvent aussi être utilisés. Il y a beaucoup de projets éducatifs qui utilisent les réseaux sociaux comme point de partie et l'usage des Smartphones peut devenir un outil indispensable. Son usage, pourtant, est seulement conseillé avec des élèves en éducation secondaire et toujours sous la supervision des professeurs responsables.
- Les E-Books ou livres numériques : Ils peuvent être utilisés pour avoir accès principalement aux textes des lectures mais aussi aux notes de cours ou même de pages web.
- Les appareils photographiques : L'utilisation des ressources visuelles est à l'apogée est toutes les écoles possèdent des appareils photographiques dont l'usage reste normalement pour les professeurs mais dont les applications sont aussi utiles pour certains projets et activités.

ANEXO II : PAGES 17, 18, 20, 22 « VITAMINE 2 »

POUR LE PROFESSEUR ET LA CLASSE

1. Le livre du professeur (en français ou en espagnol)

a) Complet et rassurant

L'introduction comprend :

- une définition du **public visé**, laquelle inclut le rappel du cadre légal, des conditions d'enseignement et des **objectifs généraux** à atteindre ;
- une description de tous les **éléments** de la méthode ;
- un développement sur la **méthodologie** suivie.

Le guide de classe à proprement parler, d'ordre plus pratique, fournit pour chaque unité :

- l'énumération exhaustive des **objectifs et contenus** ;
- des **suggestions d'exploitation** pour toutes les activités du Livre ;
- la **transcription** de toutes les activités du Livre et du Cahier d'exercices ;
- les **corrigés** de toutes les activités du Livre ;
- la **reproduction complète du Cahier d'exercices entièrement corrigé**, pour permettre au professeur, s'il le désire, de dynamiser la correction en commun (projection des pages) ou, au contraire, de laisser les élèves se corriger eux-mêmes (photocopie des pages).

En annexe

- « **Conseils pratiques** » : des **fiches spécifiques** offrent une aide précieuse pour le traitement de certaines rubriques et le maniement du matériel complémentaire.
- « **Communiquer en classe** » : des tableaux offrent une réserve de phrases utiles pour le professeur et de phrases utiles pour l'élève.

b) De lecture facile et agréable

Ce guide présente certaines caractéristiques esthétiques et stylistiques qui facilitent son utilisation :

- une **maquette aérée**, un graphisme clair, des indications très « visuelles » : couleurs et/ou logos pour différencier l'information de base des conseils pratiques ou des propositions alternatives ; pour repérer d'un seul coup d'œil les solutions, les transcriptions... ;
- la **reproduction du Livre de l'élève en couleur** ;
- la **reproduction du Cahier d'exercices, corrigé** ;
- un **style non dogmatique**.

2. L'audio pour la classe

a) Presque tous les documents de VITAMINE sont enregistrés

- Les **déclencheurs** et divers documents de **nature orale** :
 - nombreux dialogues ;
 - comptines et poésies ;
 - chansons à la musique entraînante ;
 - rubrique « Je lis - Je dis » ;
 - boîtes à sons.
- Les documents écrits (ou neutres), que nous avons choisi d'enregistrer pour stimuler la motivation :
 - BD et d'autres textes ;
 - conjugaisons et nombres mis en rythme pour faciliter la mémorisation ;
 - alphabet...

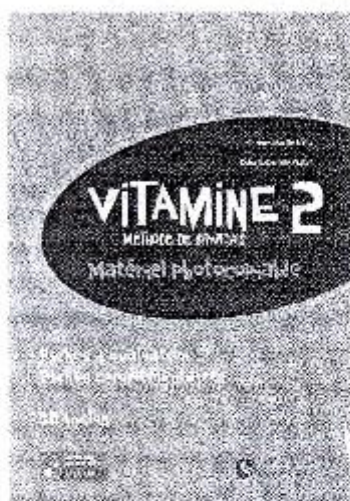
b) L'audio est particulièrement soigné

- Les locuteurs sont des **acteurs francophones**, dont les modèles de prononciation et d'intonation sont simples mais absolument authentiques.



- Les documents sont traités comme des documents authentiques : variété des tons, des voix, bruits, textes et musique de fond donnent vie aux situations de communication et facilitent l'accès au sens.
- Par leur richesse sonore, les documents audio motivent les enfants et leur donnent envie de les lire à leur tour. Ils les aident à mémoriser.
- L'expression musicale est un atout pédagogique pour *VITAMINE* qui, à travers les chansons et comptines, cherche à développer chez les apprenants les capacités de perception auditive et la sensibilité au rythme et à la prononciation du français. Elle facilite la concentration et l'épanouissement d'émotions favorables à l'apprentissage.

3. Le matériel photocopiable

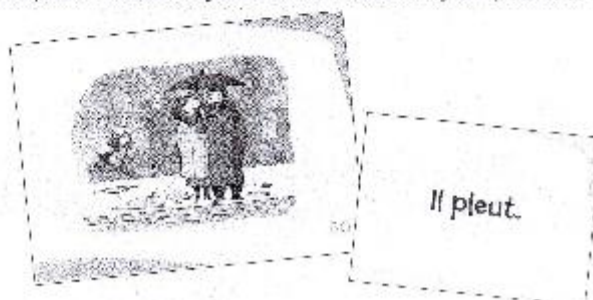


- Pour plus de flexibilité et de commodité, des fiches photocopiables sont proposées dans un livret distinct du livre du professeur.
- Ce fichier constitue un atout pour aborder la diversité dans les classes.
- Il multiplie les instruments d'évaluation :
 - bilans linguistiques alternatifs ;
 - évaluations par compétences (orales – enregistrées – et écrites) ;
 - grille de critères pour l'évaluation de l'oral ;
 - grille de critères pour l'évaluation des 4 compétences ;
 - grille de critères pour l'évaluation des attitudes ;
 - grille de critères pour l'évaluation du cahier personnel.
- Il offre des activités complémentaires :
 - activités en rapport avec les chansons de la méthode ;
 - activités en rapport avec le calendrier et les fêtes ;
 - activités visant à mobiliser les compétences de base.



4. Les cartes-images et cartes-mots (flashcards)

- Une double série de *flashcards* (au total, 119 cartes-images au niveau 1, 87 au niveau 2, complétées par les cartes-mots correspondantes) permettra au professeur de préparer et/ou d'enrichir le travail sur le vocabulaire présenté dans *VITAMINE* :
 - des cartes-images, qui représentent le vocabulaire important, sans donner la graphie ;
 - des cartes-mots, qui donnent les mots correspondants.
- Un logo spécial dans le Livre de l'élève signale le moment où il est spécialement recommandé d'utiliser les cartes-images et les cartes-mots.
- Cette présentation permettra au professeur d'adapter sa pratique aux différents moments et profils de classe :
 - présentation orale, ensuite reconnaissance du mot à l'écrit lors de la phase initiale ;
 - à un autre moment de l'apprentissage, celui de la révision, par exemple, l'inverse (oralisation à partir du mot écrit et association avec l'image) ;
 - l'ensemble des *flashcards* permet de nombreux jeux et favorise une entrée dynamique dans l'unité.



2. L'oral

a) L'oral est prioritaire

Pour *VITAMINE*, l'enjeu est de transmettre à l'élève le plaisir d'apprendre le français dans toutes ses dimensions : de lui donner envie d'écouter, de parler, de lire et d'écrire dans la nouvelle langue. Dans une première phase d'initiation, cependant, l'attention est particulièrement concentrée sur les activités d'écoute, de compréhension et sur la production de messages oraux très simples.

- Cette priorité est naturelle.
 - L'oral correspond au besoin naturel de l'homme de communiquer à travers la parole.
 - C'est le moyen de communication le plus utilisé en temps réel.
 - Il occupe la première place dans l'ordre naturel de l'apprentissage d'une langue : 1) entendre, 2) parler, 3) lire, 4) écrire.
- La qualité des phases d'écoute et de compréhension va garantir la qualité des productions orales.
 - De 10 à 12 ans, l'enfant dispose encore d'une plasticité auditive et d'une capacité à reproduire les sons extraordinaires : il est perméable aux sonorités et il est encore capable d'appréhender la langue globalement, ce qui représente un énorme avantage.
- Ce souci se maintient dans le traitement de la grammaire.
 - Les traits de la grammaire orale sont mis en valeur, par exemple lorsque l'on demande aux élèves : « Écoute le verbe : *je parle, tu parles, il/elle parle*. Il y a une différence ? ».

b) La pratique orale n'a pas à être entièrement analysée

- L'approche de *VITAMINE* est d'abord globale.
 - Comme nous l'avons rappelé plus haut à propos de la phonétique, l'élève du Primaire est encore capable d'appréhender la langue globalement, de l'utiliser sans se laisser arrêter par d'hypothétiques difficultés grammaticales.
 - Pour *VITAMINE*, il s'agit d'amener progressivement les élèves à une utilisation raisonnée de la langue, mais de profiter en même temps des acquis fonctionnels qui se font moins consciemment.
- *VITAMINE* propose des modèles linguistiques.
 - L'élève pourra s'appuyer sur ces modèles pour exprimer ses idées, ses pensées et ses émotions, agir et interagir.
 - C'est le rôle primordial des dialogues, des comptines, chansons, vitelanges... que l'élève sera amené à mémoriser.

c) La communication en classe est naturelle

- Les échanges professeur-élève(s) ou élève(s)-élève(s) font partie du quotidien et de la vie de la classe. L'utilisation de la langue en classe répond à des besoins réels de communication : dire si on a compris ou pas, demander la permission de faire quelque chose, dire ce qu'on aime ou ce qu'on n'aime pas, poser des questions... Ces actes de parole spécifiques s'ajoutent spontanément à l'ensemble de ceux qui visent plus généralement à simuler la communication entre francophones.
- Ces besoins dépassent souvent les moyens prévus par les progressions bien structurées des manuels ; mais faut-il attendre d'aborder « sérieusement » le passé composé pour faire/laisser dire aux élèves « J'ai oublié mon livre », par exemple ? Probablement pas toujours.

3. L'écrit

a) L'écrit passe après l'oral

- L'introduction précoce de l'écrit est source d'erreurs de prononciation : les élèves ont tendance à lire (reproduire) les mots français en appliquant les règles de décodification de leur langue maternelle. Et ces erreurs ont tendance à s'installer et à contaminer durablement les productions orales.
- L'écrit exige de l'enfant une maturité linguistique supérieure et cette maturité prend appui sur les phases antérieures de l'apprentissage (entendre, comprendre, parler).

b) L'écrit comme reconnaissance de l'oral

- La trace écrite est très utile pour la mémorisation et la fixation de l'oral : les mots sont donc d'abord introduits à l'oral, compris, utilisés et prononcés correctement ; puis l'élève reconnaît l'oral dans l'écrit. Des jeux et activités l'amèneront à identifier et à « photographier » mentalement le mot, la phrase. Il apprend à reconnaître la graphie dans son ensemble.
- De nombreuses activités contribuent à l'acquisition globale de l'écrit : jeux avec les cartes-images et cartes-mots ; jeux à partir des posters-BD du Livre (niveau 1) ; association d'illustrations et de mots/phrases/textes/bulles... ; reconstitution de dialogues (ordre des bulles...), de comptines, de chansons... ; identification de mots cachés dans une grille.

5. La phonétique

a) Les activités de phonétique sont particulièrement profitables et gratifiantes pour les jeunes élèves.

- Le travail sur la phonétique et la prononciation constitue la base d'une expression orale efficace.
- Les jeunes élèves adorent reproduire les sons, exagérer les intonations et jouer avec les sonorités. Ce travail apporte toujours des moments de détente pour la classe.

b) Les modèles sont multiples et fonctionnels.

- Chansons, comptines et textes rythmés apportent une base sonore et musicale qui fournit de nouveaux points d'ancrage phonétique.
- Dialogues, petits textes et BD présentent des modèles d'une langue expressive et vivante qui donnent envie de répéter et d'imiter. Tout en jouant, l'élève s'imprègne de façon progressive des sonorités de la langue.
- Les rubriques « boîte à sons » et « Je lis - Je dis » proposent un entraînement plus systématique à la perception et reproduction d'un son précis. Des **virelangues** et des **phrases** basés sur ces sons sont mémorisés, répétés en chœur, individuellement ou en petit groupe, très vite ou lentement, dans la bonne humeur. La progression a été établie en fonction des difficultés des hispanophones.
- Le **Cahier d'exercices** propose un travail plus précis sur les phonèmes et l'identification des sons nouveaux, à l'aide de grilles d'écoute.

6. La grammaire

a) **VITAMINE** propose une première sensibilisation à la grammaire et à la réflexion grammaticale.

- La grammaire est présentée en situation à partir de documents déclencheurs (sketches, comptines, jeux, textes...).
- L'acquisition de la grammaire est d'abord implicite. On mémorise les modèles et on manipule les structures à travers des activités orales variées.
- Des exercices dans le **Cahier** viennent ensuite soutenir ou renforcer ces acquis.
- Des **petits tableaux** présentant un point de grammaire précis. Au niveau 1, ces tableaux (ardoises montrées par un personnage comique) ne contiennent que des exemples où sont mises en valeur les particularités grammaticales ; au niveau 2, les catégories grammaticales apparaissent en titre.
- Les catégories sont élémentaires : articles, féminin et masculin de quelques adjectifs, adjectifs possessifs au singulier, présent de quelques verbes...
- Le professeur est invité à encourager progressivement les élèves à observer le fonctionnement de la langue et à la comparer avec la leur.
- Les particularités orales et écrites sont décrites : en ce sens, **Livre** et **Cahier** différencient bien ces deux aspects de la grammaire, de façon à ce que l'élève devienne conscient que ces deux systèmes ont chacun un fonctionnement spécifique.

b) La progression des apports se fait « en spirale ».

- Les contenus sont constamment rebrassés : les acquis antérieurs et les difficultés surmontées sont repris sous diverses formes pour être intégrés et progressivement enrichis, de sorte que les nouveaux apports s'amalgament avec les anciens.
- Cette démarche est dynamique, mais surtout elle est rassurante et contribue à « homogénéiser » le groupe-classe.
- Ce processus est permanent, d'une unité à l'autre et à l'intérieur de chaque unité : rappels en particulier le rôle des sections conçues spécialement à cette fin : « BD », « Activité brice », « Jeux - Révision », « Test : Es-tu un as en français ? ».

7. Culture et civilisation

Les savoirs et savoir-faire culturels font partie intégrante de la langue et donc de la matière à enseigner. Dans ce cadre,

VITAMINE vise :

- principalement, à éveiller chez l'élève son intérêt pour la France et les Français ; découvrir des gens, des façons de vivre, un pays différent... ;
- plus généralement, à élargir son horizon culturel en ouvrant son esprit à d'autres réalités, d'autres habitudes et d'autres formes de pensée.

À travers la langue, l'iconographie, les situations de communication et, tout particulièrement, les textes de « **FRANCE MAGAZINE** », **VITAMINE 1** et **2** présentent des éléments culturels d'ordres divers.

22 Introduction

ANEXO III : CLASSIFICATION DES ACTIVITÉS PHONÉTIQUES

Selon Champagnes-Muzar et Bourdages (1998), il y a six différents types d'activités.

1. Sensibilisation aux faits phonétiques

C-M et Bourdages (1998) signalent que cette étape sert à « se pencher sur les sons, l'intonation et le rythme sans avoir à porter aux autres composantes linguistiques comme la syntaxe, la morphologie, la sémantique et le lexique ».

C'est une étape importante pour ce que nous avons appelé la conscience phonétique parce qu'elle va susciter la métacognition concernant les traits langagiers de la langue cible. Concrètement, il y a deux types de sensibilisation, aux traits auditifs et à la représentation visuelle.

a. Sensibilisation auditive

La sensibilisation auditive concerne le repérage des différents traits des sons ou des énoncés. Il peut s'agir d'une différence phonémique ou par contre, d'une différence prosodique en rapport avec le rythme ou l'intonation.

b. Sensibilisation à la représentation visuelle

La sensibilisation à la représentation visuelle est normalement utilisée pour les dessins des mouvements articulatoires.

2. Discrimination auditive

Les exercices de discrimination auditive servent à repérer et comparer les différents traits des mots ou des énoncés.

Ils peuvent être de différent type :

a. Comparaison-choix binaire

Après écouter deux énoncés, les élèves indiquent s'ils sont semblables ou différents.

b. Comparaison-choix ternaire

Après écouter trois séquences, il faut signaler celle qui est différente.

c. Comparaison-version multiple

Après écouter un « stimulus », les élèves doivent indiquer si les suivants énoncés sont semblables ou différents.

d. Comparaison-version complexe

Après entendre plusieurs énoncés, l'élève indique lesquels d'entre eux sont semblables. (Exemple : A-B, C-D ou A-C, B, D)

e. Comparaison-langue maternelle/langue cible

« L'apprenant est appelé à comparer des énoncés dans sa langue maternelle et dans la langue cible afin de prendre conscience des différences phonétiques des langues en question ».

f. Repérage d'un son

Après entendre un son, l'élève doit indiquer combien de fois il est répété dans les séquences qui suivent.

g. Choix du modelé prosodique approprié

« L'apprenant entend un énoncé et doit choisir parmi deux ou trois représentations graphiques celle qui convient à l'énoncé entendu ».

h. Identification de la différence

Les élèves entendent deux énoncés et signalent quelles sont les différentes (intonation, rythme, phonèmes...).

i. Identification du nombre de groupes rythmiques

Les apprenants doivent spécifier le nombre de groupes rythmiques dans des séquences différentes.

j. Identification de l'acte de parole

Après entendre de différents énoncés, les élèves doivent signaler s'il s'agit d'un ordre, d'une question, d'une déclaration, d'un appel, d'une exclamation...

3. Intégration corporelle

« L'exercice d'intégration corporelle permet à l'apprenant de prendre conscience des faits phonétiques en canalisant son attention sur une autre partie du corps que la bouche afin de s'approprier les sons de la langue cible ». Un très bon exemple peut se consulter sur Plaisirs des sons (Kaneman-Pougatch et Pedoya-Guimbretière, 1989 :16).

4. Association de la structure phonique à la représentation visuelle

Il est important que les élèves découvrent la correspondance entre ce que l'on écrit et ce que l'on prononce. Les suivantes catégories nous offrent des possibilités différentes de travail pour arriver à cet objectif.

a. Comparaison dirigée

Il faut choisir la version écrite de ce que l'on vient d'écouter.

b. Repérage

Après entendre un certain nombre d'énoncés, l'élève doit signaler ceux qui contiennent le mot écrit.

c. Transcription

Nous ne proposons pas la transcription en tant qu'exercice phonétique parce que l'âge des élèves pour lesquels on prépare ces activités ne nous le permet pas. Pourtant, il y a un bon nombre d'activités qui servent à associer une structure phonique à une représentation visuelle dont les dictées et les textes avec des lacunes. Nous en faisons quelques suggestions.

d. Lecture à haute voix

Cet exercice, individuellement ou en chœur, est l'un des socles de notre produit final, le radio blog. Nous trouvons qu'il s'agit d'une activité très utile parce qu'elle offre une pratique indispensable pour l'acquisition de la conscience phonétique.

e. Association de profils mélodiques à une représentation visuelle

Dans ce type d'activités, les élèves associent une structure prosodique à une représentation visuelle, comme l'on faisait avec la sensibilisation à la

représentation visuelle. Dans ce cas, l'on aborde « la capacité de définir un profil mélodique et rythmique et de le suivre en le traçant » (Bourdages, Champagne et Schneiderman, 1987 :154)

5. Production dirigée

Ces exercices peuvent se voir comme un avancement vers la production spontanée.

a. Routine de réchauffement

Les routines de réchauffement sont utiles pour préparer et exercer les organes de production. Nous incluons une petite description de LeBel et LeBel, 1989 : 44-45)

« La routine de réchauffement commence par le massage des joues, des bâillements et des sourires ou des grimaces. Au cours de cet exercice, on fait travailler certains traits caractéristiques de la langue cible comme les lieux d'articulation, l'antériorité et la postériorité des sons ou encore l'ouverture et la fermeture des sons. Le travail se termine par le massage des joues. La routine est exécutée lors de chaque session de prononciation ».

b. Répétition

Les exercices de répétition essaient de, à travers la répétition, manipuler les « habitudes articulatoires et prosodiques » pour faire « appel à la capacité de l'apprenant de reconnaître et de reproduire les faits phonétiques » (Champagne-Muzar et Bourdages, 1998 :70)

c. Transformation

Les exercices de transformation consistent à recevoir une série de phrases que les apprenants doivent reconvertir selon les instructions du professeur.

Voici un exemple qu'offrent Carduner et Hagiwara (D'accord, 1982 : 58)

Transformez les énoncés suivants en exclamations.

-Exemple : Vous entendez : C'est un beau film.

Vous dites : C'est un beau film !

C'est un sale type.

C'est un brave garçon.

6. Production spontanée

Les exercices de production spontanée cherchent à promouvoir l'usage de la langue dans des situations authentiques ou au moins naturelles.

Quelques exemples peuvent être les débats, les descriptions de photos, etc.

ANEXO IV: EXEMPLES DE PRODUCTION DU CPEIP CATALINA DE FOIX

PHONETICA

- Como se pronuncia
- Como se habla
- Como se dicen los acentos
- Es importante para tener oportunidades de ir a Francia
- Aprender en el colegio
- Creemos que no sabemos PHONETICA
- No nos van a entender
- No se pronuncia la última letra

Se pronuncia la última letra en femenino pero en masculino no. Por ejemplo: Blond, blonde.

- Cuando el nombre del que hablan es femenino se pronuncia un poco la última **e** y si es masculino no se escribe una **e** ni se pronuncia la última letra.

ANEXO V : GRILLE TROISIÈME ÉTAPE

PHRASE	HOMME		FEMME		JE NE SAIS PAS	
	1 ^{ère} fois	2 ^{ème} fois	1 ^{ère} fois	2 ^{ème} fois	1 ^{ère} fois	2 ^{ème} fois
Violette est grande	0	0	6	6	0	0
Richard est grand	6	6	0	0	0	0
Robert est petit	6	6	0	0	0	0
Margueritte est petite	0	0	6	6	0	0
Sara est sportive	0	0	6	6	0	0
Jon est sportif	6	6	0	0	0	0
Candela est discrète	0	0	6	6	0	0
David est discret	6	6	0	0	0	0
Vivien est musclé	4	6	0	0	2	0
Yoann est intelligent	2	6	2	0	2	0
Yvelines est marrante	2	0	4	6	0	0
Marlène est jolie	0	0	6	6	0	0
Amélie est parfaite	3	0	3	6	0	0
Danielle est sage	4	3	2	3	0	0
Gwen est paresseuse	2	0	4	6	0	0
Maude est gentille	0	0	5	6	1	0
Paulette est bavarde	0	0	1	6	5	0
Jean est blond	3	6	2	0	1	0
Abeline est folle	1	0	4	6	1	0
Lucas est fou	6	6	0	0	0	0